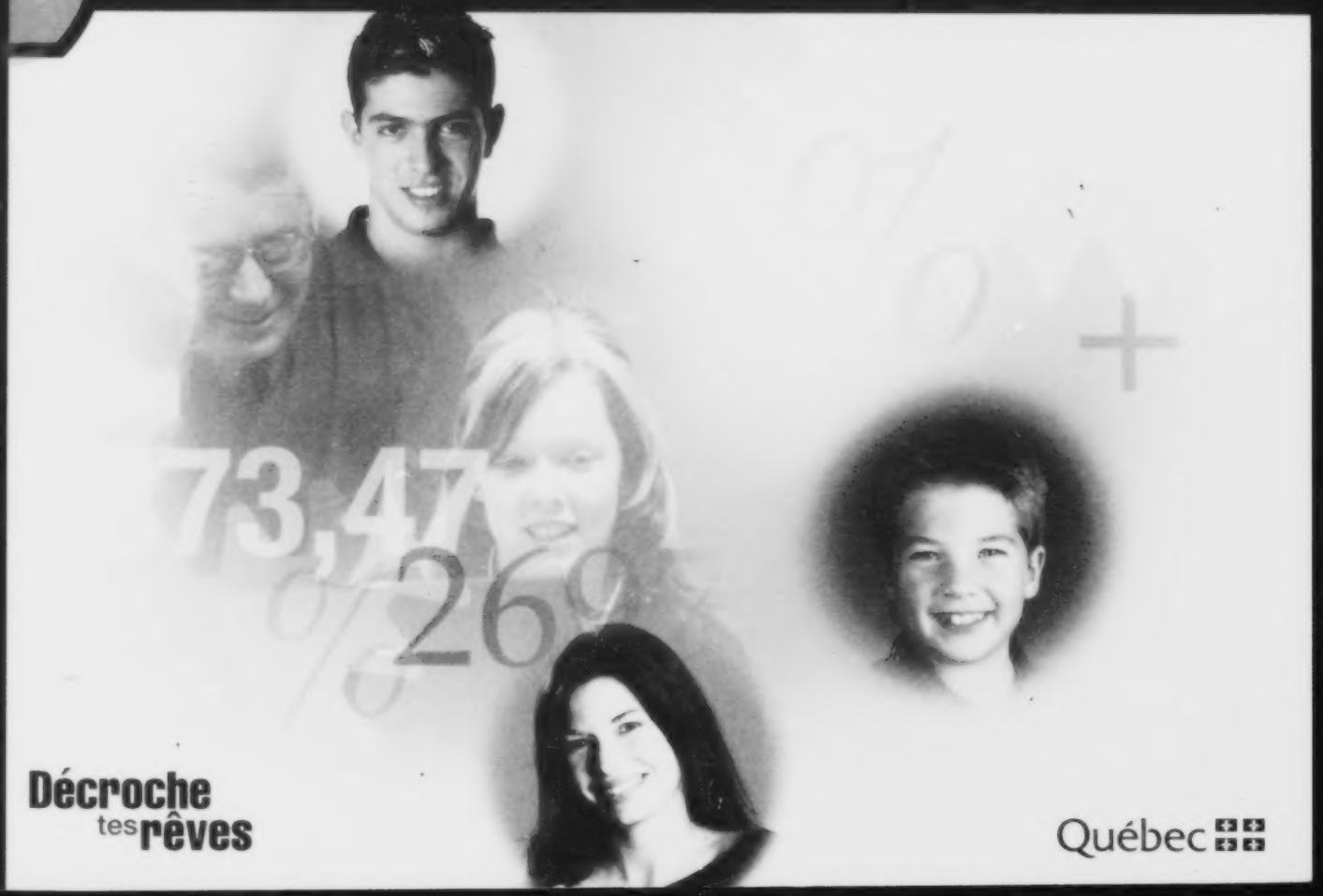
INDICATEURS DE L'ÉDUCATION - Édition 2004



Décroche tes **rêves**

Québec

INDICATEURS DE L'ÉDUCATION - Édition 2004

Ministère de l'Éducation
Secteur de l'information
et des communications

Le contenu de la présente publication a été établi par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Direction :	Robert Maheu Jean-Claude Bousquet
Coordination :	Kouadio Antoine N'zué
Rédaction :	Guy Baillargeon Luc Beauchesne Marius Demers Pierre Ducharme Solanges Hudon Pie Landry Iloud Serge Lavallée Kouadio Antoine N'zué Benedykta Ristic Richard Royer Gaston Sylvain
Annexe statistique :	Jean-Pierre Dufort Kouadio Antoine N'zué
Traitement informatique :	Marcel Beaudet Maryse Dallaire Pierre Demers Nicole Dion Denis Drolet Claudette Jutras Daniel Laplante Hélène Leblanc Huguette Légaré Andrée Lemelin Jeannette Ratté Denise V. Rochette
Production :	Direction des communications, Service des publications et des expositions
Collaboration :	Direction de la production en langue anglaise (DPLA) Direction de la sanction des études (DSE) Aide financière aux études (AFE)

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004 – 03-01046
ISBN 2-550-42129-9
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Table des matières

105-00056/

	Page
Sommaire des fiches	4
Introduction	7
Le système d'éducation du Québec : une brève description	13
1 Les ressources allouées à l'éducation	16
2 Les activités	50
3 Les résultats – Les compétences à la sortie des études	72
4 Les résultats – L'évaluation des apprentissages	88
5 Les résultats – L'obtention des diplômes	102
6 Le marché du travail	120
Annexe statistique Tableaux sur l'effectif scolaire, le personnel, les diplômes et les taux de scolarisation	133

Sommaire des fiches

	Les ressources allouées à l'éducation	Les activités	Les résultats Les compétences à la sortie des études
Système scolaire et contexte social	1.1 La dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation ... p. 16 1.2 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB ... p. 18 1.3 La dépense globale d'éducation par habitant ... p. 20 1.4 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant ... p. 22 1.5 Le coût de formation des diplômés ... p. 24	2.1 L'espérance de scolarisation ... p. 50 2.2 L'accès à la préscolarisation ... p. 52	
Enseignement primaire et secondaire	1.6 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB ... p. 26 1.7 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants ... p. 28 1.8 La comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires ... p. 30 1.9 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires ... p. 32 1.10 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires ... p. 34	2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes ... p. 54 2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes ... p. 56 2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire ... p. 58 2.6 Le décrochage scolaire au secondaire ... p. 60 2.7 Le redoublement et le retard scolaire – Secteur des jeunes ... p. 62	3.1 La réussite au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes ... p. 72 3.2 La réussite en formation professionnelle au secondaire ... p. 74
Enseignement collégial	1.11 La dépense de fonctionnement des cégeps ... p. 36 1.12 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps ... p. 38	2.8 L'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire ... p. 64 2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université ... p. 66	3.3 La réussite des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial ... p. 76 3.4 La réussite des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial ... p. 78 3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial ... p. 80
Enseignement universitaire	1.13 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB ... p. 40 1.14 La dépense de fonctionnement général par étudiant des universités ... p. 42 1.15 Le coût salarial des enseignants des universités ... p. 44 1.16 L'aide financière aux études et les droits de scolarité ... p. 46 1.17 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités ... p. 48	2.10 L'accès aux études universitaires ... p. 68 2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses ... p. 70	3.6 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat ... p. 82 3.7 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise ... p. 84 3.8 La réussite et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat ... p. 86

Sommaire des fiches (suite)

	Les résultats		Le marché du travail
	L'évaluation des apprentissages	**L'obtention des diplômes**	
Système scolaire et contexte social		5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement . . . . p. 102	6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité . . . . p. 120 6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité . . . . p. 122 6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées . . . . p. 124
Enseignement primaire et secondaire	4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes . . . . p. 88 4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes . . . . p. 90 4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes . . . . p. 92 4.4 L'apprentissage de l'écriture chez les élèves de 13 ans . . . . p. 94 4.5 L'apprentissage de l'écriture chez les élèves de 16 ans . . . . p. 96 4.6 Les compétences en lecture chez les élèves de 10 ans . . . . p. 98	5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes . . . . p. 104 5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes . . p. 106 5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes . . . . p. 108 5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2001 . . . . p. 110	6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire . . . . p. 126
Enseignement collégial	4.7 L'épreuve uniforme de français au collégial . . . . p. 100	5.6 L'obtention du diplôme au collégial . . . . p. 112	6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées du collégial . . . . p. 128 6.6 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation universitaire . . . . p. 130
Enseignement universitaire		5.7 L'obtention des diplômes universitaires . . . . p. 114 5.8 Les diplômes d'études universitaires selon le domaine d'études . . . . p. 116 5.9 L'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2001 . . p. 118	

Introduction

La présente édition des *Indicateurs de l'éducation* traite de l'ensemble du système scolaire, de la maternelle jusqu'à l'université. Quelques indicateurs concernent l'ensemble du système d'éducation, alors que d'autres sont propres à chaque ordre d'enseignement. Cette année, en plus des mises à jour habituelles, les modifications apportées au contenu ont trait à l'intégration au marché du travail des diplômés universitaires et aux résultats des élèves à des épreuves canadiennes et internationales. Les résultats présentés ici sont ceux du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

La publication des indicateurs poursuit un objectif de reddition de comptes, c'est-à-dire diffuser des données précises sur les ressources allouées à l'éducation, les différentes activités du système scolaire et les résultats obtenus. Les indicateurs se présentent sous la forme de fiches où sont regroupées des données récentes et des données historiques qui permettent de décrire l'évolution d'un phénomène. L'édition 2004 compte 58 fiches contre 56 en 2003. Cette année, 54 fiches sont des mises à jour de fiches existantes, alors que les 4 autres sont nouvelles.

L'établissement des indicateurs de l'éducation au Québec s'inscrit dans un mouvement plus vaste. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a lancé des programmes d'indicateurs pour les provinces canadiennes ; l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a fait de même pour les pays membres, et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a aussi publié une série d'indicateurs sur l'éducation dans le monde. Le Québec participe activement à ce mouvement mondial, puisque sa première publication d'indicateurs de l'éducation remonte à 1986.

L'examen des indicateurs rassemblés dans la présente publication révèle des phénomènes et des tendances qui caractérisent notre système d'éducation. Quelques-uns sont repris dans les paragraphes suivants, de façon sommaire. On trouvera plus d'information sur ces sujets et sur bien d'autres plus loin dans le document.

Les ressources allouées à l'éducation

En 2001-2002, au Québec, la dépense globale relative à l'éducation, incluant notamment la dépense de fonctionnement, la dépense d'immobilisation des établissements et la dépense ministérielle, était estimée à 17,2 milliards de dollars, ce qui représentait 7,5 % du produit intérieur brut (PIB). À titre de comparaison, notons que la part du PIB consacrée à l'éducation dans le reste du Canada s'établissait à 6,4 %, et aux États-Unis, à 7,4 %. Par ailleurs, ce que le gouvernement du Québec dépense pour l'éducation en 2003-2004 représente 25,1 % de ses dépenses de programme.

La dépense globale représentait 2 322 $ par habitant, soit à peu près le même montant que la moyenne du reste du Canada. La répartition de la dépense globale selon les ordres d'enseignement révèle que le primaire et le secondaire, qui comprennent les commissions scolaires et les établissements privés subventionnés, représentaient 53 % de la dépense globale totale en 2001-2002. L'enseignement collégial, qui inclut les cégeps et les établissements privés subventionnés, comptait pour 12 % du total. Enfin, la dépense des universités représentait 23 % de la dépense totale. En outre, d'autres dépenses, notamment pour la formation financée par Développement des ressources humaines Canada ou par Emploi Québec, représentaient 12 % du total.

Par ailleurs, en 2002-2003, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec s'établissait au total à 8 milliards de dollars, soit une moyenne de 7 425 $ par élève. La dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec est supérieure de 3,6 % à celle du reste du Canada ; on peut cependant observer que le rapport élèves-personnel d'enseignement est de 14,5 au Québec contre 16,2 dans le reste du Canada, alors que le salaire moyen du personnel d'enseignement est relativement moins élevé au Québec, soit 50 414 $ par rapport à 57 570 $ dans le reste du Canada.

Dans les cégeps, en 2002-2003, la dépense de fonctionnement par élève était estimée à 8 469 $, dont 53 % (4 472 $) pour le personnel enseignant. En 2001-2002, la dépense de fonctionnement général par étudiant dans les universités était de 12 373 $, si on exclut la recherche subventionnée, soit à peu près la même que la moyenne du reste du Canada (12 197 $). Pourtant, la dépense globale pour l'enseignement universitaire représentait une part du PIB plus élevée au Québec (1,75 %) que dans le reste du Canada (1,52 %), en raison surtout d'une richesse collective (mesurée par le PIB par habitant) moindre au Québec. Les sommes allouées à la recherche universitaire en 2001-2002 se chiffraient à 1 023 millions de dollars. Quant au personnel enseignant des universités, son coût par étudiant était de 4 998 $ en 2001-2002.

En 2002-2003, 130 183 personnes ont bénéficié du Programme de prêts et bourses. L'aide financière accordée sous forme de prêts représentait 345,2 millions de dollars et l'aide accordée sous forme de bourses s'élevait à 292,4 millions de dollars. Quant aux droits de scolarité en 2003-2004, ils sont en moyenne de 1 862 $ au Québec, pour des études à temps plein au premier cycle, contre 4 644 $ dans le reste du Canada.

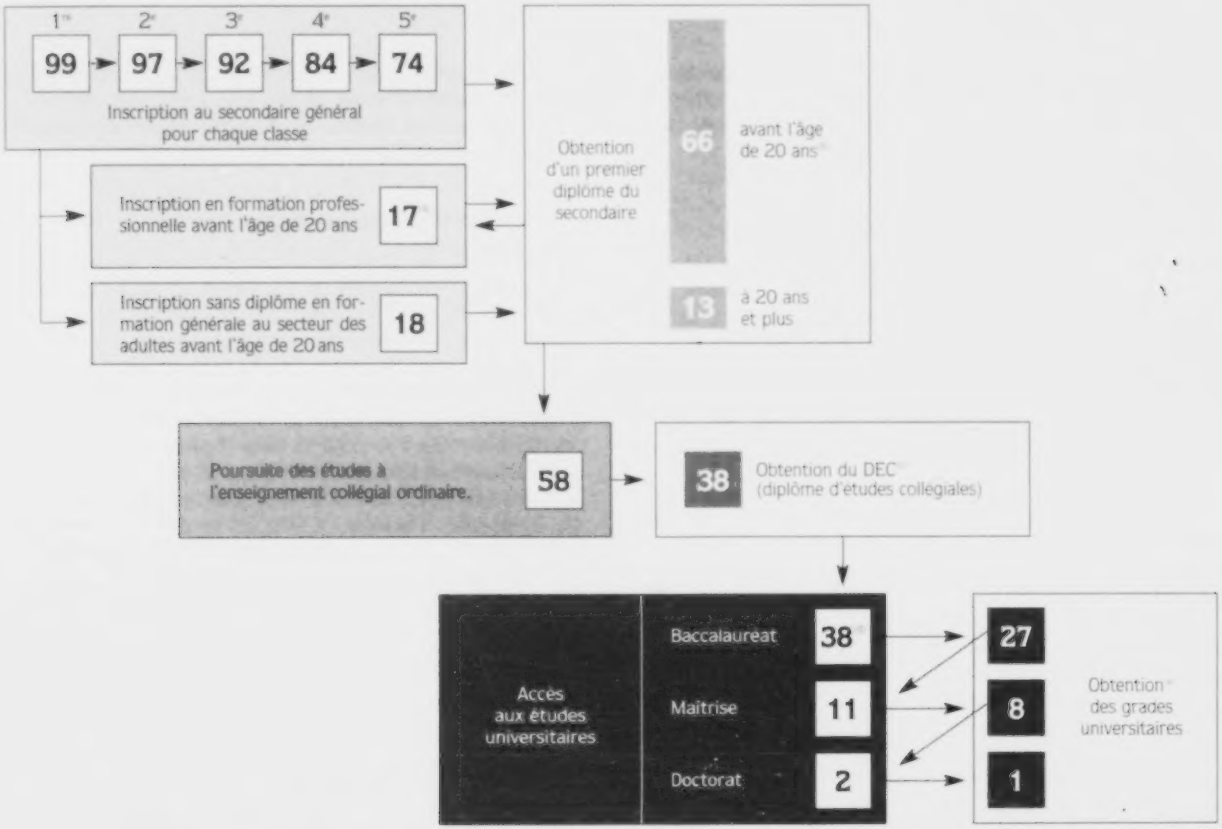
Les cheminements scolaires de l'école primaire jusqu'à l'université

Le cheminement dans le système scolaire québécois, observé en 2002-2003, est illustré par le schéma de la page ci-contre. Celui-ci présente les proportions d'une cohorte de jeunes accédant aux études et obtenant un diplôme à chacun des ordres d'enseignement. Le schéma révèle que, dans une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 79 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 38 un diplôme d'études collégiales (DEC), 27 un baccalauréat, 8 une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. On note, par ailleurs, que, parmi les 79 personnes diplômées du secondaire, il y aura 26 titulaires d'un diplôme de formation professionnelle. L'ensemble du parcours scolaire est cependant loin d'être symétrique pour les deux sexes : en 2002-2003, beaucoup plus d'hommes que de femmes (soit 26 % contre 13 %) laissaient leurs études avant d'avoir reçu quelque diplôme que ce soit. À l'opposé, 34 % des femmes obtenaient au moins un baccalauréat en 2002, contre seulement 21 % des hommes.

Des objectifs de scolarisation d'un plus grand nombre de Québécois et de Québécoises ont été établis pour l'an 2010. Ainsi, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat. Dans ce dernier cas, l'objectif est déjà atteint par les femmes.

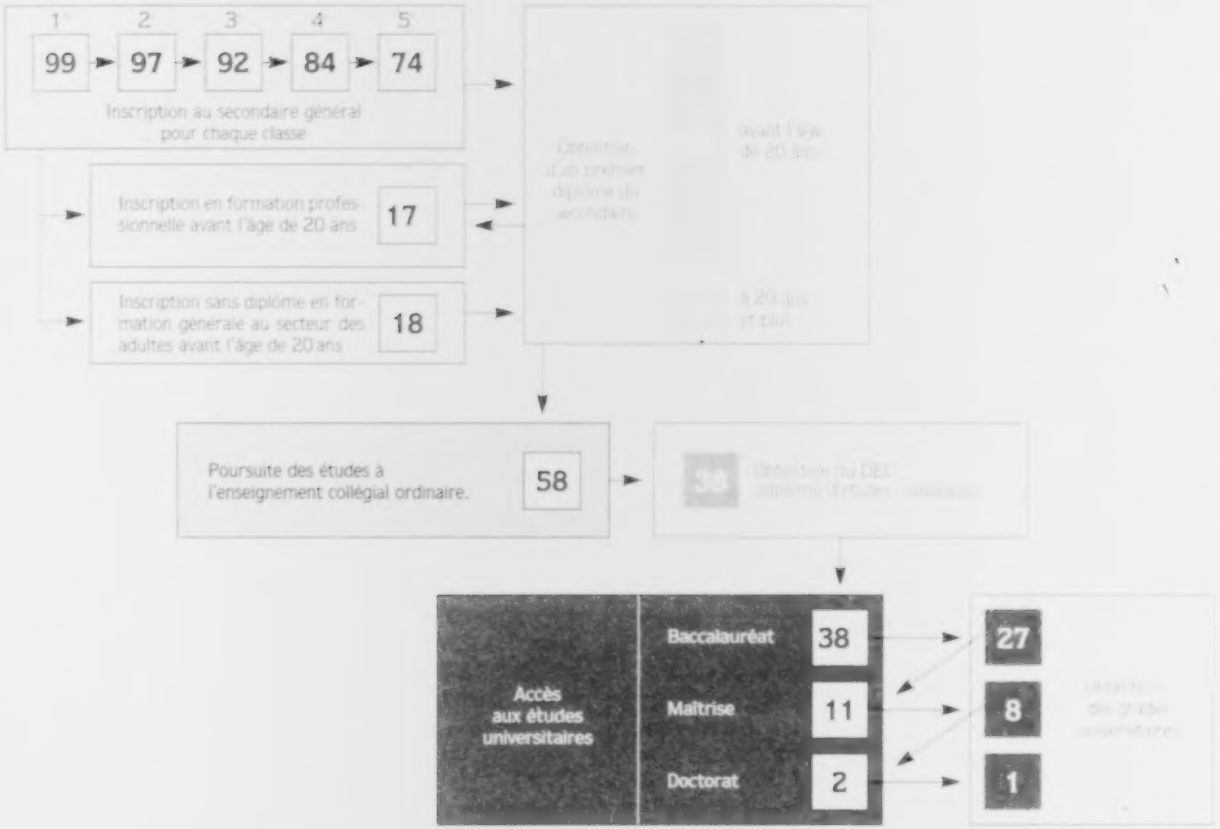
Un enfant qui entrait à l'école primaire en 2002-2003 pouvait espérer bénéficier d'une moyenne de 15,5 années de fréquentation scolaire, si l'on prend pour hypothèse qu'il remplit, au cours de sa scolarisation, toutes les conditions (réussite et persévérance) qui existent pendant l'année en cours. En ce qui concerne les titulaires d'un diplôme, leur formation

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2002-2003



(a) Ce chiffre comprend 10 diplômés ou diplômées en formation générale pouvant obtenir un autre diplôme en formation professionnelle.
(b) Tous les diplômes du secteur des jeunes sont comptés ici, indépendamment de l'âge.
(c) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2001-2002.
(d) Les personnes qui accèdent aux études universitaires ne se recrutent pas uniquement parmi les titulaires d'un DEC.
(e) Les dernières données dont on dispose sont celles de 2002.

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2002-2003



jusqu'à la fin du secondaire aurait duré 11,2 années et aurait coûté, en 2001-2002, la somme de 91 402 $; ceux et celles qui persévèrent jusqu'au baccalauréat auraient étudié pendant 17,2 années pour un coût global de 181 291 $.

La persévérance et l'obtention des diplômes

L'abandon des études avant l'obtention du diplôme est une préoccupation importante au sein du monde scolaire. De multiples approches permettent de jeter un éclairage sur ce phénomène ; la réussite scolaire, toujours traduite ici par l'obtention d'un diplôme, est mesurée différemment selon l'ordre ou le secteur d'enseignement. À cet égard, la proportion des jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire et qui ont quitté les études s'établissait à 19,6 % en 2002.

Quant aux autres composantes du système scolaire, c'est en observant le nombre annuel de sortants et de sortantes que sont évaluées les proportions d'élèves et d'étudiants qui réussissent à obtenir un diplôme et, concurremment, les proportions de ceux et celles qui interrompent leurs études de façon temporaire ou définitive. Ainsi, parmi les élèves du second cycle du secondaire inscrits au secteur des adultes et quittant l'école avant l'âge de 20 ans, 57 % terminent leurs études avec un diplôme, tandis que 43 % les abandonnent durant au moins deux ans. À la formation professionnelle du secondaire, parmi 100 élèves de tous âges quittant les études secondaires alors qu'ils sont inscrits à des programmes devant conduire à un diplôme d'études professionnelles (DEP), on en compte 70 qui obtiennent un diplôme. À l'enseignement collégial, dans les programmes de formation préuniversitaire, 71 % des élèves obtiennent le diplôme d'études collégiales (DEC) ; à la formation technique, 60 % des élèves l'obtiennent. À l'université, dans les programmes de baccalauréat, 67 % des étudiants et étudiantes obtiennent leur diplôme. À la maîtrise et au doctorat, ce sont respectivement 70 % et 53 % qui obtiennent le diplôme recherché.

L'évaluation des apprentissages

En juin 2003, les élèves des 4e et 5e années du secondaire ont obtenu une moyenne de 73,3 % et un taux de réussite de 84,5 % dans les matières pour lesquelles le ministère de l'Éducation a administré des épreuves uniques. Les garçons ont obtenu une moyenne de 72,4 % et les filles, une moyenne de 74 %. À l'épreuve de français, langue d'enseignement, de 5e secondaire, les élèves ont obtenu une moyenne de 69,4 % pour la note finale ; le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note de passage était de 82,9 %. Au cours de l'année 2002-2003, la proportion d'élèves du collégial ayant réussi l'examen de français, langue d'enseignement et littérature, est de 85,8 %.

Par ailleurs, les élèves québécois de 13 ans et de 16 ans se sont distingués lors des épreuves d'écriture tenues au printemps 2002 dans le cadre du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Le devenir des élèves diplômés et non diplômés

À leur sortie des études, les diplômées et diplômés de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire doivent faire des choix. Certaines et certains décident de poursuivre des études plus avancées, tandis que d'autres se destinent au marché du travail. Ainsi, après la fin des études collégiales de la promotion 2001-2002, 77,7 % des diplômées et des

diplômés de la formation préuniversitaire âgés de moins de 25 ans se dirigeaient dès l'année suivante vers des études universitaires, alors que celles et ceux de la formation technique faisaient de même dans une proportion de 20,8 %.

En mars 2003, les titulaires d'un DEP de la promotion de 2000-2001 connaissaient un taux de chômage de 11,7 %. Chez les diplômées et diplômés de la formation technique du collégial, le taux de chômage était de 5,6 %. En 2003, le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat se situait à 4,9 % et les titulaires d'une maîtrise étaient au chômage dans une proportion de 4,6 %.

Depuis 1990, la formation de la main-d'œuvre au Québec se modifie de manière sensible. En 2003, l'augmentation du nombre d'emplois a été plus bénéfique aux personnes qui avaient commencé des études postsecondaires sans les mener à terme ainsi qu'aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires. Pendant ce temps, le nombre de personnes qui n'avaient pas de diplôme du secondaire et qui occupaient un emploi a diminué de 315 000, soit une baisse de 34 %.

****

Les lectrices et lecteurs trouveront, dans chaque fiche, une information plus détaillée permettant d'approfondir l'analyse et de tracer un portrait à jour de la situation. De plus, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation mènent et diffusent des études spécialisées sur des sujets abordés dans les fiches. Enfin, on trouvera des renseignements d'ordre général sur le système éducatif dans les documents suivants :

- *Statistiques de l'éducation ;*
- *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation ;*
- *Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation ;*
- *Plan stratégique du ministère de l'Éducation.*

Ces renseignements figurent également dans le site Internet du gouvernement du Québec, à la page du ministère de l'Éducation (www.meq.gouv.qc.ca).

Le système d'éducation du Québec : une brève description

Au Québec, le système d'éducation offre à la population une variété de programmes et de services éducatifs, de la maternelle à l'université.

L'enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire dure normalement six ans et l'enseignement secondaire, cinq ans. L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. La maternelle, pour les enfants de 5 ans, généralement fréquentée à mi-temps dans le passé, est à temps plein depuis l'automne 1997 ; elle n'est pas obligatoire, mais presque tous les enfants y sont inscrits. La dernière année pour laquelle la fréquentation de l'école est obligatoire est celle au cours de laquelle l'élève atteint son seizième anniversaire, ce qui correspond normalement à la 4e année du secondaire.

L'enseignement primaire se donne en français, en anglais ou dans les langues autochtones ; l'enseignement secondaire se donne en français ou en anglais. Sont principalement admis à l'enseignement en anglais les enfants dont le père ou la mère a reçu, au Canada, l'enseignement primaire en anglais. L'enseignement public est donné par les commissions scolaires. Celles-ci sont dirigées par des commissaires élus par l'ensemble de la population qu'elles desservent. Les commissions scolaires engagent elles-mêmes le personnel dont elles ont besoin pour offrir des services éducatifs. En 2002-2003, les revenus de fonctionnement des commissions scolaires provenaient à 78 % du gouvernement du Québec. L'imposition locale représentait 14 % des revenus et les autres sources comptaient pour 8 %.

Depuis juillet 1998, il n'y a plus que 72 commissions scolaires réaménagées sur une base linguistique ; il y a 60 commissions scolaires francophones, 9 anglophones et 3 autres ayant un statut particulier. Leur taille est très variable ; le nombre d'élèves y varie entre 800 et 76 900 et leur taille médiane s'établit autour de 9 570 élèves. Les commissions scolaires à statut particulier desservent les élèves francophones et anglophones de la Côte-Nord (commission scolaire du Littoral) et les élèves autochtones du Nord-du-Québec (commissions scolaires Crie et Kativik).

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont également donnés par des établissements privés, dont certains sont subventionnés par le ministère de l'Éducation. Les établissements d'enseignement privés rassemblent 5 % des élèves du primaire et 17 % des élèves du secteur des jeunes du secondaire. L'État procure aux établissements privés subventionnés environ 50 % des revenus de fonctionnement. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont en outre donnés par quelques établissements publics hors réseau qui dépendent du gouvernement du Québec ou du gouvernement du Canada et qui regroupent 0,3 % des élèves.

Les diplômes d'études secondaires sont décernés par le ou la ministre de l'Éducation aux élèves qui répondent aux exigences de la sanction des études qu'il ou elle détermine. Le diplôme d'études secondaires constitue la condition générale d'admission à l'enseignement collégial. Le diplôme d'études professionnelles débouche normalement sur le marché du travail ; il permet également d'accéder à l'enseignement collégial. L'harmonisation des services éducatifs offerts aux jeunes et aux adultes constitue une caractéristique du système éducatif québécois. L'enseignement aux adultes conduit

à l'obtention des mêmes diplômes que l'enseignement aux jeunes ou à des diplômes de valeur comparable.

L'enseignement collégial

L'enseignement collégial offre des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). La durée des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est, en principe, de deux ans et celle des programmes conduisant au DEC en formation technique, de trois ans ; cette dernière formation vise principalement l'accès au marché du travail, mais elle permet aussi d'accéder à l'enseignement universitaire dans certaines disciplines.

L'élève peut poursuivre ses études dans la langue d'enseignement de son choix. L'enseignement collégial public est donné par les cégeps. Un cégep est administré par un conseil composé de représentants et de représentantes de différents groupes d'intérêt, incluant des membres de la collectivité, des parents, des élèves, des membres du personnel ainsi que des administratrices et des administrateurs de l'établissement. En 2002-2003, les revenus de fonctionnement des cégeps provenaient à 86 % du gouvernement du Québec. Il faut noter que les établissements d'enseignement privés rassemblaient 11 % des élèves du collégial et que leurs revenus de fonctionnement provenaient de l'État dans une proportion de 55 %. L'enseignement collégial est également donné par quelques établissements qui dépendent de ministères autres que le ministère de l'Éducation et par le Collège Macdonald, qui dépend de l'Université McGill.

Les diplômes d'études collégiales (DEC) sont décernés aux élèves par le ou la ministre de l'Éducation à la suite de la recommandation de l'établissement d'enseignement que ces élèves ont fréquenté. D'autres types de sanctions existent aussi pour les programmes de courte durée ; ce sont les certificats d'études collégiales, les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial et les attestations d'études collégiales. Ces dernières sont décernées directement par les établissements d'enseignement collégial. Les certificats d'études collégiales et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial sont pratiquement disparus, puisqu'il n'y a plus de nouvelles admissions dans les programmes qui mènent à ces sanctions depuis 1994.

L'enseignement universitaire

Il existe au Québec des universités francophones et anglophones ; l'étudiant et l'étudiante sont libres de choisir l'université qui leur convient. L'enseignement universitaire se divise en trois cycles d'études. Le premier cycle conduit notamment à l'obtention du baccalauréat, généralement après trois ans d'études (ou, moins souvent, après quatre ans dans certains programmes). Le deuxième cycle conduit à l'obtention de la maîtrise, et le troisième cycle, à l'obtention du doctorat. Les universités décernent également des certificats, des diplômes et d'autres formes d'attestations pour sanctionner la réussite de programmes courts. En 2002-2003, le gouvernement du Québec a contribué à 54 % du financement des universités.

Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation joue un rôle différent selon l'ordre d'enseignement visé. Au primaire, au secondaire et au collégial, il établit les programmes, définit les objectifs et, souvent, les contenus ou les standards. Sur le plan des relations

de travail, il négocie et signe les conventions provinciales ; sur le plan des finances, il définit un cadre normatif et fournit la plus grande part des ressources. À l'université, le Ministère assure l'avancement de l'enseignement et de la recherche en fournissant aux établissements d'enseignement les ressources nécessaires pour leur fonctionnement et leur développement, dans le respect de leur autonomie, tout en favorisant la concertation entre les partenaires.

La réforme de l'éducation et le plan stratégique du Ministère

À l'automne 1996, dans la foulée des États généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation a rendu publiques les grandes orientations d'une réforme de l'éducation. Sept lignes d'action ont été définies :

- intervenir dès la petite enfance, notamment en instaurant la maternelle à temps plein ;
- enseigner les matières essentielles tout au long du primaire et du secondaire ;
- donner plus d'autonomie à chaque école ;
- soutenir l'école montréalaise, à cause des défis particuliers qu'elle doit relever ;
- intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique ;
- consolider et rationaliser l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire ;
- favoriser l'accès des adultes à la formation continue.

Des changements concrets ont déjà été effectués, notamment l'instauration de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans dès l'automne 1997. Au secondaire, la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle est aussi entreprise et doit permettre l'accès aux programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) après la 3e secondaire et la mise en place de programmes conduisant à l'attestation de formation professionnelle (AFP), qui prépare à l'exercice de métiers semi-spécialisés, accessibles aux jeunes qui ont réussi la 2e secondaire.

En outre, le plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation, prévoyait que les établissements d'enseignement, du primaire au collégial, soient invités à élaborer et mettre en œuvre un plan de réussite et les universités, un contrat de performance dès l'année 2000. En décembre 2002, l'introduction de l'article 83 dans la Loi sur l'instruction publique rend obligatoire l'information et la reddition de comptes aux parents et à la communauté pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire. Au collégial, l'article 16.2 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel exige de rendre accessible un document expliquant le plan de réussite aux élèves et aux membres du personnel. Quant à la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, l'article 4.6 exige un rapport sur la performance indiquant le taux de réussite, la durée moyenne des études, les mesures d'encadrement et les programmes d'activités de recherche.

1.1 La dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation

En 2003-2004, la dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation est estimée à 11,5 milliards de dollars, ce qui représente 25,1 % de ses dépenses de programmes. Depuis le début des années 90, le poids de l'éducation dans l'ensemble des dépenses de programmes a fluctué, mais la tendance est à la baisse.

Les dépenses de programmes du gouvernement du Québec sont passées de 36,3 milliards de dollars en 1992-1993 à 35,6 milliards de dollars en 1997-1998, dans un contexte de lutte aux déficits budgétaires. Elles ont cependant recommencé à augmenter en 1998-1999 (38,0 milliards de dollars) pour atteindre 45,8 milliards de dollars en 2003-2004.

Le tableau 1 fournit la ventilation en pourcentages des dépenses de programmes du gouvernement du Québec selon les trois grands secteurs, soit « Éducation », « Santé et Services sociaux » et « Emploi, Solidarité sociale et Famille », qui regroupent les portefeuilles correspondants. Les dépenses des autres portefeuilles et programmes sont regroupées sous le terme « Autres portefeuilles ». Ces regroupements permettent de comparer l'évolution de la part relative de l'éducation dans les dépenses gouvernementales par rapport aux autres grands secteurs.

Lorsque l'on compare la répartition des dépenses de programmes selon les grands secteurs, on peut observer qu'il y a eu des changements notables dans leur importance relative, au cours de la période considérée. Ainsi, le secteur « Santé et Services sociaux » a connu une augmentation significative de sa part relative ; depuis 1992-1993, il a vu son poids relatif passer de 35,0 % à 41,7 % en 2003-2004, alors que le secteur « Emploi, Solidarité sociale et Famille » a vu le sien passer de 12,6 % à 12,8 %, au cours de la même période.

Le poids relatif du secteur « Emploi, Solidarité sociale et Famille » a fluctué au cours de la période considérée en raison des variations importantes de la conjoncture économique. La diminution de son poids observée à compter de 1999-2000, s'explique en partie par une situation économique plus favorable (moins de ménages bénéficiant de l'aide sociale).

Le secteur « Éducation » et les « Autres portefeuilles » ont vu leur poids diminuer. Entre 1992 et 1998, la part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses de programmes a diminué de 3,4 points de pourcentage, passant de 28,6 % à 25,2 %. Cette diminution s'explique par des compressions budgétaires et l'application d'importantes mesures d'économies dans les organismes d'enseignement. La diminution de l'effectif scolaire a aussi contribué à la baisse de la part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses de programmes.

Entre 1998 et 2003, la part de l'éducation dans les dépenses de programmes a un peu fluctué, se situant à 25,1 % en 2003-2004. Bien que la part du budget de l'éducation dans les dépenses gouvernementales soit à peu près la même en 2003-2004 (25,1 %) qu'en 1998-1999 (25,2 %), il faut noter que le budget dévolu à l'éducation est de 11,5 milliards de dollars en 2003-2004, soit 1,9 milliard de dollars de plus qu'en 1998-1999 (une augmentation de 20 %). La légère diminution du poids relatif de l'éducation dans l'ensemble des dépenses, au cours de cette période, s'explique surtout par le fait que la dépense en « Santé et Services sociaux » a augmenté plus fortement que la dépense en matière d'éducation. Ainsi, depuis 1997-1998, la dépense en « Santé et Services sociaux » a augmenté de 6,2 milliards de dollars (48 %).

L'augmentation de 1,9 milliard de dollars de la dépense en matière d'éducation depuis 1998 s'explique, entre autres, par des dépenses additionnelles en éducation à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse de février 2000, par les ententes intervenues entre le gouvernement du Québec et les syndicats sur le redressement graduel des échelles de salaires et par les mesures de soutien aux organismes d'enseignement.

> En 2003-2004, on estime que la dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation est de 11,5 milliards de dollars, soit 1,9 milliard de dollars de plus qu'en 1998-1999.

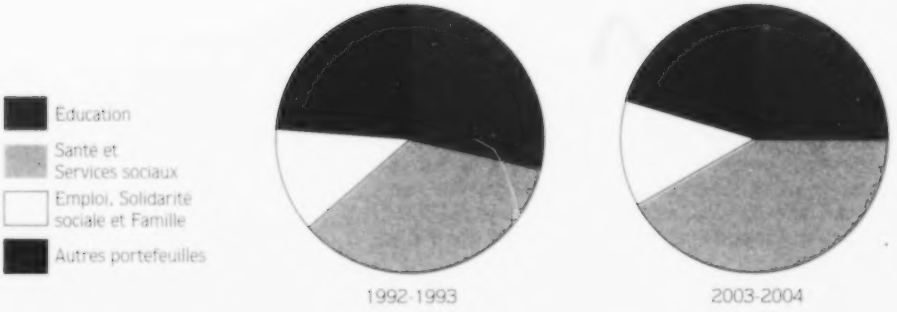
Tableau 1.1
Dépenses de programmes du gouvernement du Québec, selon le secteur[1] (en %)

	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999	2001-2002	2003-2004[e]
Éducation	**28,6**	**28,2**	**28,4**	**25,2**	**24,8**	**25,1**
Santé et Services sociaux	35,0	35,4	36,4	38,4	40,4	41,7
Emploi, Solidarité sociale et Famille	12,6	13,7	14,3	14,9	13,6	12,8
Autres portefeuilles	23,8	22,7	20,9	21,5	21,2	20,4
Dépenses de programmes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

e : Estimations.

1. Les données relatives aux dépenses de programmes sont présentées selon la structure budgétaire 2003-2004.

Graphique 1.1
Répartition de la dépense de programmes du gouvernement du Québec selon le secteur (en %)



1.2 La dépense globale d'éducation par rapport au PIB

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) est estimée à 7,5 % au Québec[1] ; par comparaison, ce taux est estimé à 8,3 % dans les provinces de l'Atlantique, à 5,9 % en Ontario et à 6,6 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB consacrée à l'éducation était de 7,4 %. Lorsque l'on considère cet indicateur, il apparaît que l'effort financier en éducation demeure plus important au Québec que dans la moyenne des autres provinces et aux États-Unis.

Au cours des années 80, la part du PIB allouée à l'éducation a fortement diminué au Québec, alors qu'elle augmentait dans le reste du Canada et aux États-Unis. Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en œuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée. Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté dans toutes les régions du Canada et aux États-Unis.

Toutefois, entre 1993 et 2001, la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué dans toutes les régions du Canada, en raison surtout des compressions budgétaires. La part du PIB consacrée à l'éducation au Québec est passée de 8,7 % à 7,5 %, alors que, dans le reste du Canada, elle diminuait de 7,6 % à 6,4 %. Par contre, aux États-Unis, elle a augmenté un peu et se situait à 7,4 % en 2001-2002.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'éducation au Québec et celle des pays de l'OCDE en 2000, il ressort que c'est au Québec que l'effort financier en éducation est le plus important. Cela s'explique surtout par les coûts de l'enseignement, qui sont relativement plus élevés au Québec que la moyenne de ceux des pays de l'OCDE. Il faut souligner également le fait que l'enseignement postsecondaire, plus développé au Québec que dans les pays de l'OCDE, a contribué de façon importante au plus grand effort financier en éducation au Québec[2].

Par ailleurs, pour expliquer pourquoi le Québec a investi une plus grande part de son PIB dans l'éducation que le reste du Canada en 2001-2002, on peut considérer les quatre facteurs suivants : la dépense par étudiant ; la richesse collective (définie par le PIB par habitant) ; le taux de fréquentation scolaire (défini par la proportion que représente l'effectif scolaire total dans la population âgée de 5 à 24 ans) et le facteur démographique (défini par la proportion que représentent les jeunes de 5 à 24 ans dans la population totale). La dépense par étudiant au Québec, qui est assez proche de la moyenne du reste du Canada, n'a pas contribué significativement à l'écart entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et celle du reste du Canada. Le taux de fréquentation scolaire, un peu plus important au Québec, a contribué à ce que sa part du PIB consacrée à l'éducation soit plus élevée que dans le reste du Canada, mais le facteur démographique (population plus âgée au Québec) a eu un effet contraire. Par ailleurs, le PIB par habitant, moins élevé au Québec, constitue le facteur explicatif le plus important de l'écart observé entre la part du PIB consacrée à l'éducation au Québec et celle du reste du Canada. C'est donc la richesse collective moindre du Québec qui explique principalement son effort comparatif plus grand.

Il y a cependant une importante précision à apporter sur le fait que la dépense par étudiant au Québec se situe à peu près au même niveau que dans le reste du Canada ; elle concerne les différences dans le coût de la vie. En effet, comme le coût de la vie est moins élevé au Québec (environ 15 % de moins qu'en Ontario, par exemple), cela signifie que son effort financier est d'autant plus important.

En 2001-2002, la part du PIB allouée à l'éducation était plus élevée au Québec que dans le reste du Canada (pris comme un tout) et aux États-Unis. L'écart s'est cependant rétréci, si l'on compare la situation actuelle avec celle qui existait au début des années 80.

1. *En 2001-2002, la dépense globale engagée pour l'éducation au Québec s'élevait à 17,2 milliards de dollars, alors que le PIB était de 229,6 milliards de dollars. La définition du concept de dépense globale utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.2.*
2. *L'année 2000 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE.*

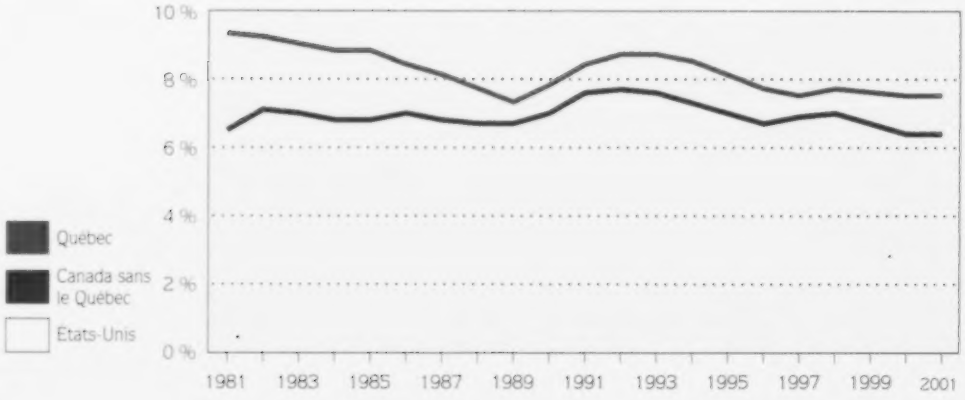
Tableau 1.2
Dépense globale d'éducation[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**9,3**	**7,3**	**8,7**	**7,6**	**7,5**	**7,5**
Canada sans le Québec	**6,5**	**6,7**	**7,6**	**6,7**	**6,4**	**6,4**
Provinces de l'Atlantique	10,5	9,3	9,8	8,6	8,3	8,3
Ontario	6,5	6,2	7,4	6,2	5,9	5,9
Provinces de l'Ouest	5,7	6,6	7,1	6,9	6,6	6,6
Canada	**7,1**	**6,8**	**7,9**	**6,9**	**6,6**	**6,6**
États-Unis	**6,3**	**7,0**	**7,2**	**7,3**	**7,3**	**7,4**

e : Estimations.

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.2
Dépense globale d'éducation par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.3 La dépense globale d'éducation par habitant

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par habitant[1] est estimée à 2 322 $, soit un montant plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (2 238 $) et qu'en Ontario (2 212 $), mais moins élevé que dans les provinces de l'Ouest (2 492 $). Le graphique 1.2 permet de comparer l'évolution relative de la dépense globale par habitant de ces régions au cours de la période qui couvre les années 1981 à 2001.

Le tableau 1.3a présente les données sur la dépense globale par habitant selon l'ordre d'enseignement en 2001-2002[2]. Ces données sont utiles pour indiquer la répartition de la dépense d'éducation entre les ordres d'enseignement dans les régions considérées. Les différences observées entre les régions en ce qui a trait à la dépense globale par habitant pour un ordre d'enseignement donné s'expliquent en partie par les différences structurelles entre les systèmes d'enseignement. Ainsi, la dépense globale par habitant, qui est moins élevée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec que dans le reste du Canada (à l'exception des provinces de l'Atlantique), s'explique en partie par la durée plus courte des études au Québec (11 ans au Québec et habituellement 12 ans dans le reste du Canada). À l'inverse, la dépense globale par habitant pour l'enseignement collégial est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada, en raison des caractéristiques uniques de notre réseau collégial (dont l'obligation de faire deux années d'études collégiales avant d'entrer à l'université)[3].

Le tableau 1.3b présente des données sur la provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation. Il ressort qu'au Québec, les subventions provinciales contribuent pour une très large part au financement de l'éducation (68,8 %). Ce pourcentage est plus élevé que dans les provinces de l'Atlantique (66,7 %), qu'en Ontario (49,5 %) et que dans les provinces de l'Ouest (54,3 %).

Dans les autres provinces, les sources de financement autres que gouvernementales sont plus importantes pour une ou plusieurs des raisons suivantes : soit qu'il y a un financement local plus important, soit que les droits de scolarité sont plus élevés, soit que les organismes scolaires sont davantage en mesure d'obtenir d'autres sources de financement[4].

En 2001-2002, les droits de scolarité demandés aux étudiants des universités du Québec (1 842 $) représentaient 41 % de ceux qui sont exigés en Ontario (4 492 $)[5]. Par ailleurs, contrairement à ceux du Québec, les étudiants des autres provinces qui sont inscrits à un ordre d'enseignement équivalent au collégial peuvent devoir payer des droits de scolarité. Ainsi, en 2001-2002, les étudiants à temps plein dans des programmes d'enseignement des collèges techniques de l'Ontario menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat devaient payer, en moyenne, 1 752 $ pour les droits de scolarité, environ 200 $ pour les autres frais obligatoires et de 800 $ à 1 000 $ pour les manuels scolaires et les fournitures utiles.

En 2001-2002, la dépense globale d'éducation par habitant au Québec était comparable à celle du reste du Canada.

---

1. *La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).*
2. *La catégorie « Autre » du tableau 1.3a concerne la formation financée par Développement des ressources humaines Canada, les dépenses fédérales relatives aux cours de langue, la formation professionnelle donnée dans les pénitenciers fédéraux et dans les maisons de correction provinciales, divers cours de formation créés par les autorités fédérales et provinciales (par exemple, Emploi Québec) et des dépenses des écoles de métiers privées, des écoles d'art, des écoles de musique, etc. (selon le concept défini par Statistique Canada).*
3. *Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir aussi la fiche 1.4.*
4. *Il faut indiquer cependant qu'il y a relativement plus d'écoles privées au Québec que dans le reste du Canada et que les droits de scolarité qui leur sont versés sont compris dans les autres sources de financement.*
5. *Voir la fiche 1.16.*

Tableau 1.3a
Dépense globale d'éducation par habitant, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (en $)

	Primaire et secondaire	Collégial[1]	Universitaire	Autre[2]	Total
Québec	**1 222**	**287**	**545**	**268**	**2 322**
Canada sans le Québec	**1 353**	**138**	**556**	**293**	**2 340**
Provinces de l'Atlantique	1 129	101	624	384	2 238
Ontario	1 344	130	533	205	2 212
Provinces de l'Ouest	1 399	153	565	375	2 492
Canada	**1 322**	**174**	**554**	**287**	**2 337**

Tableau 1.3b
Provenance directe des fonds pour le financement de la dépense globale d'éducation, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (en %)

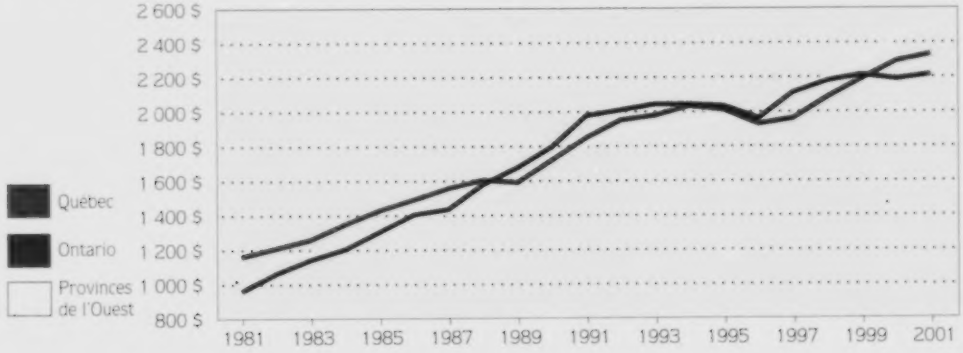
	Gouvernement provincial	Gouvernement fédéral	Gouvernement local	Autres sources	Total
Québec	**68,8**	**8,3**	**6,1**	**16,8**	**100,0**
Canada sans le Québec	**53,4**	**8,9**	**17,6**	**20,1**	**100,0**
Provinces de l'Atlantique	66,7	12,1	3,0	18,2	100,0
Ontario	49,5	6,9	21,7	21,9	100,0
Provinces de l'Ouest	54,3	10,0	16,7	19,0	100,0
Canada	**57,0**	**8,8**	**14,9**	**19,3**	**100,0**

e : Estimations.

1. Au sujet des différences structurelles à l'enseignement collégial, voir la fiche 1.4.

2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.3
Dépense globale d'éducation par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.4 La dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant

La dépense globale d'éducation par élève est un indicateur de l'effort financier consenti pour l'éducation, et le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur de la richesse collective. La mise en relation des deux éléments fournit un indicateur de l'effort financier relatif : la dépense par élève en proportion du PIB par habitant. Aux fins du calcul de cet indicateur, le concept de dépense par élève est plus englobant que celui qui a été retenu dans d'autres fiches du présent chapitre[1].

En 2001-2002, au Québec, la dépense globale par élève à l'enseignement primaire et secondaire (7 492 $) était plus élevée que celle des provinces de l'Atlantique (6 846 $), mais moindre que celle de l'Ontario (7 552 $) et des provinces de l'Ouest (7 835 $)[2].

Au Québec, la dépense globale par élève au collégial (12 860 $) était plus élevée que dans les provinces de l'Atlantique (11 372 $) et qu'en Ontario (11 735 $), mais elle était moins élevée que dans les provinces de l'Ouest (14 211 $), en 2000-2001 (année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles pour cet ordre d'enseignement). Les comparaisons faites au collégial sont fournies à titre indicatif seulement, car cet ordre d'enseignement est peu comparable d'une province à l'autre, en raison des importantes différences structurelles. Ainsi, au Québec, le diplôme d'études collégiales en formation préuniversitaire constitue la condition habituelle d'admission à l'enseignement universitaire, alors que, dans les autres provinces, le diplôme d'études secondaires est habituellement suffisant. En Ontario, les programmes de formation technique du collégial sont offerts dans les collèges d'arts appliqués et de technologie. Quelques programmes peuvent se comparer, dans une certaine mesure, avec des programmes de formation professionnelle offerts dans les commissions scolaires du Québec. D'autres, plus nombreux, peuvent être comparés avec des programmes de formation technique offerts dans les collèges québécois. Par ailleurs, dans certaines provinces de l'Ouest (surtout en Alberta et en Colombie-Britannique), des étudiants ont la possibilité de faire leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège, puis de terminer leur programme d'études à l'université.

Au Québec, la dépense globale par étudiant pour l'enseignement universitaire, en 2001-2002, était un peu plus élevée (17 828 $) qu'en Ontario (17 756 $), mais moins élevée que dans les provinces de l'Atlantique (18 384 $) et que dans les provinces de l'Ouest (21 719 $)[3]. Les différences structurelles, dont il a été question précédemment, expliquent en partie les écarts observés entre les régions.

Le tableau 1.4b présente les données sur la dépense globale par élève par rapport au PIB par habitant. Quand on tient compte de la richesse collective, mesurée par le PIB par habitant, il apparaît que l'effort financier collectif du Québec en éducation demeure plus important que celui de la moyenne du reste du Canada. Les écarts sont particulièrement grands avec l'Ontario, en raison d'une importante différence de richesse collective.

Quand on tient compte de la richesse collective, l'effort collectif en éducation demeure plus élevé au Québec que dans la moyenne du reste du Canada.

1. *La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du Ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada). Cependant, aux fins du calcul de la dépense globale par étudiant à l'université, on a exclu la recherche subventionnée. Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant pour l'enseignement collégial et universitaire, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.*
2. *Voir la fiche 1.8 pour la comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires.*
3. *Voir la fiche 1.14 pour la comparaison de la dépense de fonctionnement général par étudiant des universités.*

Tableau 1.4a
Dépense globale d'éducation par élève, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (2000-2001[e] pour l'enseignement collégial) (en $)

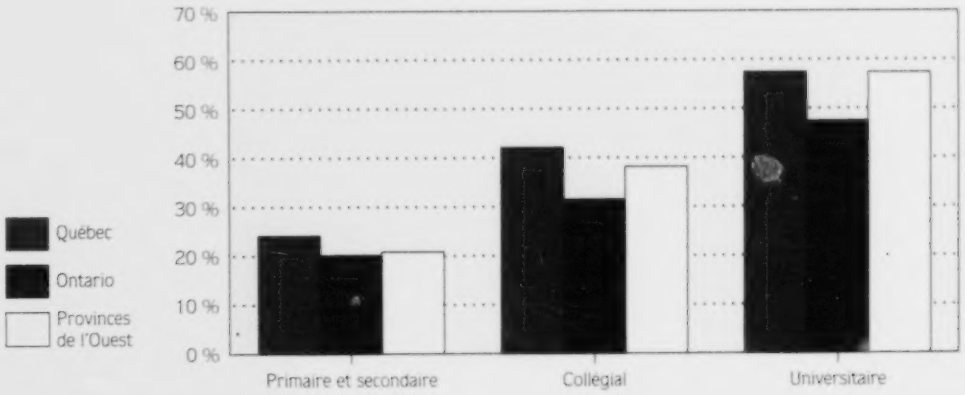
	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**7 492**	**12 860**	**17 828**
Canada sans le Québec	**7 636**	**12 828**	**19 464**
Provinces de l'Atlantique	6 846	11 372	18 384
Ontario	7 552	11 735	17 756
Provinces de l'Ouest	7 835	14 211	21 719
Canada	**7 606**	**12 840**	**19 072**

Tableau 1.4b
Dépense globale d'éducation par élève par rapport au PIB par habitant, Québec et régions du Canada, en 2001-2002[e] (2000-2001[e] pour l'enseignement collégial) (en %)

	Primaire et secondaire	Collégial	Universitaire
Québec	**24,1**	**42,2**	**57,4**
Canada sans le Québec	**20,9**	**35,6**	**53,3**
Provinces de l'Atlantique	25,5	43,5	68,4
Ontario	20,2	31,6	47,6
Provinces de l'Ouest	20,8	38,3	57,6
Canada	**21,6**	**37,0**	**54,2**

e : Estimations.

Graphique 1.4
Dépense globale d'éducation par élève (par étudiant) par rapport au PIB par habitant, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest, en 2001-2002 (2000-2001 pour l'enseignement collégial) (en %)



1.5 Le coût de formation des diplômés

En 2001-2002, le coût total de formation d'un diplômé du secondaire est estimé à 91 402 $, celui d'un diplômé en formation préuniversitaire et en formation technique du collégial, respectivement à 117 108 $ et à 146 715 $, et celui d'un titulaire d'un baccalauréat, à 181 291 $.

Le concept de dépense utilisé dans la présente fiche comprend la dépense de fonctionnement (sans la recherche subventionnée), la dépense d'immobilisation des organismes d'enseignement, la dépense de gestion du ministère de l'Éducation, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement. Pour le titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES), il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire) et au secondaire (général). Pour le titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation préuniversitaire, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (préuniversitaire). Pour le titulaire d'un DEC en formation technique, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général) et au collégial (technique). Pour le titulaire d'un baccalauréat, il s'agit de considérer la dépense pour toutes les années de fréquentation à l'éducation préscolaire, au primaire (ordinaire), au secondaire (général), au collégial (préuniversitaire) et au premier cycle de l'enseignement universitaire.

Aux fins du calcul du coût de formation d'un diplômé, on utilise une estimation de la dépense annuelle par élève de chaque ordre d'enseignement en 2001-2002[1], ainsi que la durée moyenne de formation de ceux qui ont obtenu le diplôme[2]. On n'impute pas aux diplômés les coûts engendrés par ceux qui quittent leurs études sans diplôme.

Nous avons indiqué dans la fiche 1.3 que les subventions gouvernementales servent à financer la majeure partie de la formation. Notons toutefois que l'État obtient également une large part des bénéfices liés à l'obtention de diplômes.

Lorsque l'on compare les revenus de deux individus qui se distinguent par leur niveau de scolarité, on observe habituellement que la personne plus instruite est celle dont les revenus sont les plus élevés (voir le graphique 1.5). Or, ce revenu additionnel profite non seulement à la personne plus instruite, mais également à la collectivité. En effet, grâce à la fiscalité, les administrations publiques bénéficient d'une partie importante du supplément de revenu obtenu par l'individu plus instruit. Il y a toutefois beaucoup d'autres bénéfices qui viennent s'ajouter aux rentrées fiscales supplémentaires produites par l'augmentation du nombre de personnes diplômées. On observe par exemple que les personnes plus instruites coûtent relativement moins cher à la société en ce qui a trait à l'utilisation de certains services publics[3].

En 2001-2002, le coût total de formation d'un titulaire d'un baccalauréat était d'environ 180 000 $ au Québec.

1. *Le coût des études universitaires a été établi pour l'ensemble des cycles. Il s'agit donc d'une légère surestimation pour les études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat.*
2. *À l'université, une année d'études équivaut à deux trimestres à temps plein. Par ailleurs, un trimestre à temps partiel est compté pour un tiers de trimestre à temps plein à l'université et pour un quart de trimestre à temps plein au collégial. Voir aussi la note au bas du tableau 1.5.*
3. *Voir le* Bulletin statistique de l'éducation *publié par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « La rentabilité du diplôme », n° 8, février 1999. On peut consulter ce document dans Internet à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca. Ce bulletin aborde la question de la rentabilité pour l'État d'investir dans l'éducation. Dans le* Bulletin statistique de l'éducation *n° 16, nous regardons la situation du point de vue des jeunes qui acquièrent une formation additionnelle : Marius DEMERS, « L'éducation... oui, c'est payant ! », juin 2000.*

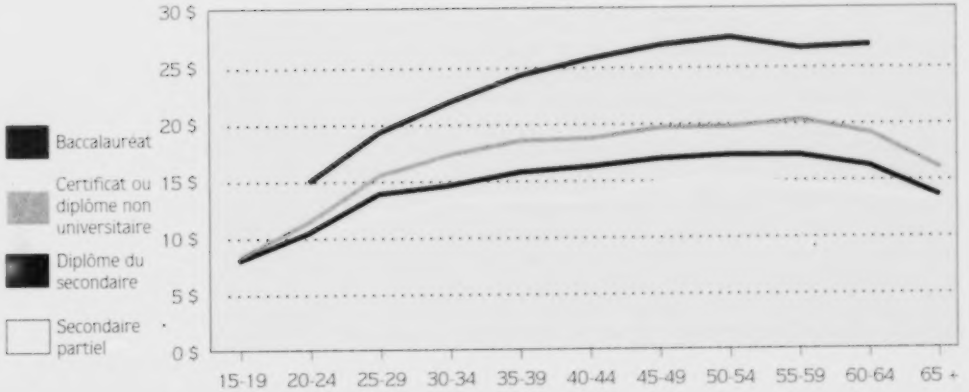
Tableau 1.5
Coût de formation des diplômés, en 2001-2002

	Durée moyenne des études[1] (années)	Coût de formation ($)[e]
Diplôme d'études secondaires	11,2	91 402
Diplôme d'études collégiales		
Formation préuniversitaire	13,6	117 108
Formation technique	15,0	146 715
Baccalauréat	17,2	181 291

e : Estimations.

1 Les durées moyennes d'études indiquées dans ce tableau ne comprennent pas la durée de l'éducation préscolaire, parce qu'il ne s'agit pas d'une année de scolarité habituellement reconnue. Cependant, dans le calcul du coût de formation des diplômés, on tient compte d'une année supplémentaire pour l'éducation préscolaire. Les durées réelles indiquées dans le tableau sont plus longues que les durées théoriques pour diverses raisons comme la reprise de cours à la suite d'échecs scolaires et les changements de programmes en cours d'études.

Graphique 1.5
Salaire horaire moyen, par tranche d'âge, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, en 2002 (en $)



1.6 La dépense globale pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB

En 2001-2002, la dépense pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB est estimée à 3,9 % au Québec[1] ; par comparaison, ce taux est estimé à 4,2 % dans les provinces de l'Atlantique, à 3,6 % en Ontario et à 3,7 % dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire est estimée à 4,5 %. Le Québec consacre donc une plus grande part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que la moyenne du reste du Canada. Il faut se rappeler également que la durée de l'enseignement primaire et secondaire est plus courte au Québec[2].

En 1981-1982, l'écart entre la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec et celle de la moyenne du reste du Canada était très élevé. En effet, l'écart de 1,7 point de pourcentage, en 1981-1982, représentait un montant en argent de 1,4 milliard de dollars.

Entre 1981 et 1989, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec, passant de 6,0 % à 4,4 %, alors qu'elle est demeurée stable dans le reste du Canada (pris comme un tout) et qu'elle a augmenté aux États-Unis. L'écart de 1,7 point entre l'effort financier en éducation du Québec et celui du reste du Canada, observé en 1981-1982, a donc constamment diminué dans les années qui ont suivi. En 1989-1990, cet écart était presque disparu. Par ailleurs, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire était un peu plus élevée au Québec qu'aux États-Unis en 1989-1990. Le rapprochement du Québec de la moyenne nord-américaine s'explique, en bonne partie, par les mesures budgétaires plus restrictives qui ont été mises en œuvre par le gouvernement du Québec au cours de la période considérée.

Entre 1989 et 1993, dans un contexte de récession économique, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté à peu près partout au Canada et aux États-Unis, de telle sorte qu'en 1993-1994, le Québec consacrait 4,9 % de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire, soit le même pourcentage que le reste du Canada. Aux États-Unis, pour la même année, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire était de 4,3 %.

Entre 1993 et 1998, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire a diminué au Québec et dans les autres provinces, en raison surtout des compressions budgétaires imposées aux commissions scolaires. Aux États-Unis, au cours de la même période, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire est demeurée sensiblement la même.

Depuis 1998-1999, malgré un réinvestissement important en éducation au Québec, on observe une stabilisation de la part du PIB consacrée à l'éducation, qui est demeurée à 3,9 %. Cela s'explique surtout par le fait que, malgré une forte augmentation de la dépense par élève au Québec, le PIB par habitant s'est également fortement apprécié. Il faut indiquer aussi qu'au cours de cette période, il y a eu une légère diminution de l'effectif scolaire au Québec. Ailleurs au Canada, la dépense par élève a progressé moins rapidement que le PIB par habitant et c'est ce qui explique en bonne partie la diminution, dans les autres provinces, de la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire. Aux États-Unis, la dépense relative à l'enseignement primaire et secondaire représentait 4,5 % du PIB en 2001-2002.

Si l'on compare la part du PIB allouée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec avec celle des pays de l'OCDE en 2000, il ressort que le Québec se situait près de la moyenne des pays considérés[3].

En 2001-2002, le Québec a consacré une plus grande part de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire que le reste du Canada.

1. *En 2001-2002, le Québec consacrait 9,0 milliards de dollars à l'enseignement primaire et secondaire, public et privé, alors que son PIB était de 229,6 milliards de dollars. La définition du concept de dépense utilisé dans la présente fiche est fournie au bas du tableau 1.6.*
2. *La durée des études au primaire et au secondaire est de 11 ans au Québec et habituellement de 12 ans dans les autres régions considérées.*
3. *L'année 2000 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE.*

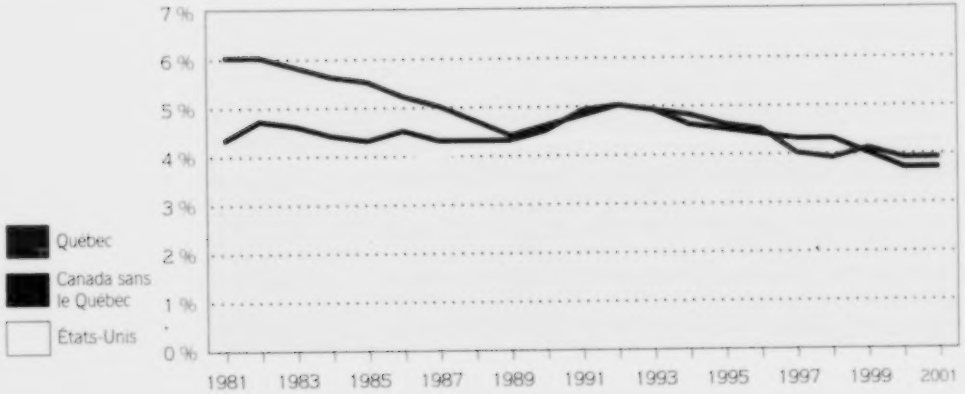
Tableau 1.6
Dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire[1] par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1998-1999	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**6,0**	**4,4**	**4,9**	**3,9**	**3,9**	**3,9**
Canada sans le Québec	**4,3**	**4,3**	**4,9**	**4,3**	**3,7**	**3,7**
Provinces de l'Atlantique	6,9	5,7	5,6	4,9	4,2	4,2
Ontario	4,4	4,3	5,1	4,3	3,6	3,6
Provinces de l'Ouest	3,7	4,1	4,4	4,2	3,6	3,7
Canada	**4,7**	**4,3**	**4,9**	**4,2**	**3,7**	**3,8**
États-Unis	**3,8**	**4,2**	**4,3**	**4,4**	**4,4**	**4,5**

e : Estimations.

1. La dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des organismes d'éducation du primaire et du secondaire, publics et privés, la dépense de gestion du Ministère (la partie imputable à l'enseignement primaire et secondaire), la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

Graphique 1.6
Dépense globale consacrée à l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et États-Unis (en %)



1.7 La dépense de fonctionnement des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants

En 2002-2003, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec est estimée à 8,0 milliards de dollars, l'effectif scolaire, à environ 1,1 million d'élèves et la dépense par élève en dollars courants, à 7 425 $[1].

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec a fortement augmenté, mais dans un contexte d'inflation élevée. Afin de tenir compte de l'augmentation des prix des biens et des services utilisés dans la production des services éducatifs, il est possible d'exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants[2]. Ainsi, il apparaît que la dépense en dollars constants est demeurée relativement stable entre 1976 et 1981, tandis que l'effectif scolaire diminuait de 17 %. Cela s'est traduit par une forte augmentation des ressources réelles consacrées à chaque élève. Les facteurs suivants ont contribué à cette hausse : la diminution du nombre d'élèves par enseignant, l'augmentation de la qualification du personnel enseignant, telle qu'elle est reconnue aux fins du calcul du traitement, et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi pour cette catégorie de personnel.

Au cours des années 80, les taux de croissance de la dépense de fonctionnement (en dollars courants et en dollars constants) ont été sensiblement réduits. Le ralentissement de l'inflation, les restrictions salariales et, de façon générale, les mesures budgétaires plus conservatrices ont mis un frein à la hausse rapide de la dépense de fonctionnement.

Au début des années 90, la dépense par élève en dollars constants a augmenté un peu, mais elle a diminué par la suite de telle sorte qu'en 1998-1999 elle était moins élevée qu'en 1990-1991. La diminution observée entre 1994 et 1998 s'explique par les compressions budgétaires et par l'application d'importantes mesures d'économies dans les commissions scolaires. L'introduction de la maternelle à temps plein dans les commissions scolaires du Québec, en 1997-1998, a également contribué à la diminution de la dépense par élève[3].

Entre 1998 et 2002, on a observé une augmentation de 25 % de la dépense par élève en dollars courants et de 11 % de la dépense par élève en dollars constants. Ces augmentations s'expliquent surtout par l'entente, intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats, qui établissait une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant[4], par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective, par les mesures de soutien aux commissions scolaires (financement additionnel des services de garde[5], implantation de la réforme de l'éducation, adoption de la politique d'adaptation scolaire, formation du personnel enseignant et engagement de techniciens pour le développement des technologies de l'information, soutien aux milieux défavorisés, versement d'allocations pour diminuer les frais exigés des parents, etc.) et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation[6].

Entre 1998 et 2002, on a observé une augmentation de 11 % de la dépense par élève en dollars constants.

1. *Voir la note 1 au bas du tableau 1.7. Le concept de dépense de fonctionnement est le même que celui de la fiche 1.8.*
2. *Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des commissions scolaires. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les commissions scolaires.*
3. *En effet, l'introduction de la maternelle à temps plein a eu pour effet d'augmenter le « poids relatif » d'un effectif scolaire qui coûte relativement moins cher.*
4. *Le redressement des échelles salariales a un effet rétroactif jusqu'en 1995-1996, mais les rapports financiers des commissions scolaires ne le prennent en compte qu'à compter de 1999-2000, et c'est ce qui explique la forte augmentation observée cette année-là (redressement important des échelles salariales par rapport à l'année précédente). Cependant, il faut noter que les montants versés en rétroactivité en 1999-2000 pour les années passées ne sont pas considérés aux fins du calcul de la dépense par élève en 1999-2000 et que les dépenses par élève pour les années antérieures ne sont pas ajustées.*
5. *Après l'adoption de la politique limitant la contribution financière exigible des parents à 5 $ par jour par enfant inscrit au service de garde de façon régulière.*
6. *Par exemple, l'ajout d'argent pour les « autres dépenses », pour permettre d'augmenter les ressources autres que celles liées au personnel.*

Tableau 1.7
Dépense de fonctionnement[1] des commissions scolaires

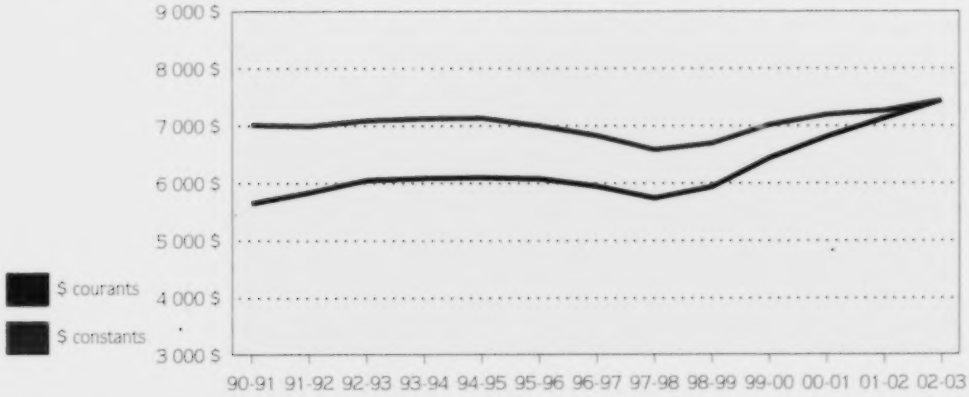
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	2000-2001	2001-2002	2002-2003e
Dépense totale (en millions de dollars)						
En dollars courants	6 001,8	6 583,7	6 607,6	7 437,8	7 757,4	8 036,6
En dollars constants de 2002-2003[2]	7 462,2	7 710,2	7 460,3	7 859,9	7 904,4	8 036,6
Dépense par élève (en $)						
En dollars courants	5 634	6 083	5 919	6 797	7 117	7 425
En dollars constants de 2002-2003[2]	7 004	7 124	6 683	7 182	7 252	7 425

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme), les immobilisations financées à même les revenus courants ainsi que les dépenses de transfert. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans cette dépense.

2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.7
Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires en dollars courants et en dollars constants de 2002-2003



1.8 La comparaison de la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires du Québec est estimée à 7 117 $. Par comparaison, cette dépense est estimée à 6 096 $ dans les provinces de l'Atlantique, à 6 868 $ en Ontario et à 7 037 $ dans les provinces de l'Ouest. Aux États-Unis, la dépense par élève est estimée à 9 282 $[2].

Nous avons montré, dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours des années 70, la dépense par élève au Québec a augmenté plus rapidement que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. La diminution plus rapide de l'effectif scolaire au Québec a contribué à une forte augmentation de la dépense par élève en raison des structures rigides qui ont empêché une diminution des dépenses proportionnelle à la baisse de l'effectif scolaire. La politique salariale plus coûteuse au Québec, la plus forte diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant et le coût plus élevé de la politique de sécurité d'emploi sont également à l'origine de l'augmentation plus rapide de la dépense par élève au Québec, au cours de cette période.

Au cours des années 80, l'inverse s'est produit : la dépense par élève s'est accrue moins rapidement au Québec que dans le reste du Canada et qu'aux États-Unis. Au Québec, l'augmentation moins rapide de la dépense a été rendue possible par des mesures de restriction salariale qui ont été appliquées au personnel des commissions scolaires. Pendant ce temps, en Ontario et aux États-Unis, les conditions de travail du personnel des commissions scolaires se sont sensiblement améliorées, de sorte que la dépense par élève y a progressé plus fortement qu'au Québec.

Entre 1990 et 2001, la dépense par élève a fluctué dans les régions du Canada et, en 2001-2002, la dépense par élève au Québec était un peu plus élevée que la moyenne canadienne. Il faut noter que la dépense par élève au Québec a augmenté de 20 % entre 1998 et 2001. Cette augmentation s'explique surtout par l'entente, intervenue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats, qui établissait une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant, par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective, par les mesures de soutien aux commissions scolaires et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation[3].

Aux États-Unis, la tendance est à la hausse et, en 2001-2002, la dépense par élève y était 30 % plus élevée qu'au Québec. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2001-2002, on dénombre 45 États[4] dont la dépense par élève était plus élevée qu'au Québec et qu'en Ontario et 6 États où elle était inférieure.

> En 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec était un peu plus élevée que la moyenne canadienne, mais moins élevée que la dépense par élève aux États-Unis.

---

1. *Les données de base utilisées dans cette fiche proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.*
2. *Aux fins de cette comparaison, la dépense par élève aux États-Unis est exprimée en dollars canadiens. Les dollars américains sont convertis en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. « Les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. En d'autres termes, une somme d'argent donnée, convertie en monnaies nationales au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Les PPA sont donc des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences de niveaux de prix existant entre les pays » (OCDE, Comptes nationaux).*
3. *Voir la fiche 1.7.*
4. *Y compris le district fédéral de Columbia.*

Tableau 1.8
Dépense de fonctionnement par élève[1] des commissions scolaires, Québec, régions du Canada et États-Unis (en dollars courants[2])

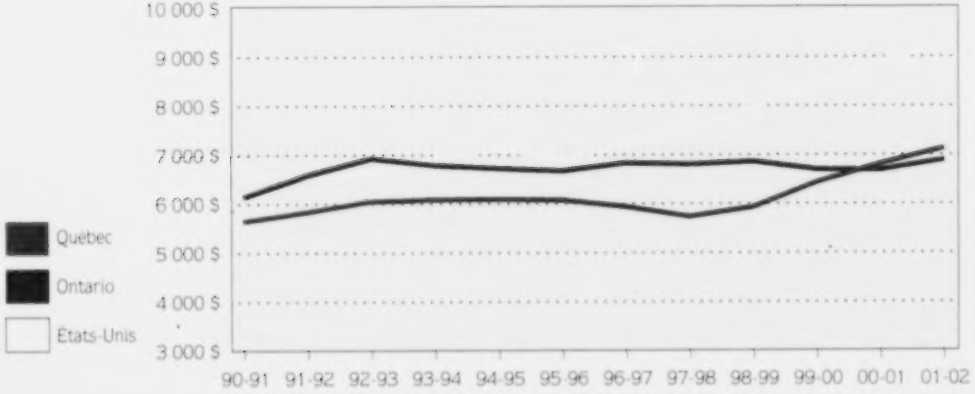
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**5 634**	**6 083**	**5 919**	**6 424**	**6 797**	**7 117**
Canada sans le Québec	**5 607**	**6 172**	**6 498**	**6 529**	**6 660**	**6 870**
Provinces de l'Atlantique	4 538	4 959	5 403	5 816	5 866	6 096
Ontario	6 114	6 696	6 834	6 669	6 666	6 868
Provinces de l'Ouest	5 235	5 782	6 306	6 502	6 828	7 037
Canada	**5 613**	**6 152**	**6 370**	**6 506**	**6 690**	**6 924**
États-Unis	**6 551**	**7 114**	**7 950**	**8 435**	**8 873**	**9 282**

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) ainsi que les immobilisations financées à même les revenus courants. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans cette dépense.

2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.8
Dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires, Québec, Ontario et États-Unis (en dollars courants)



1.9 Le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires

En 2002-2003, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires est estimé à 15,7 élèves au Québec, alors qu'aux États-Unis il est estimé à 15,5. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des commissions scolaires. Les données sur l'effectif scolaire et l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

En 2002-2003, le rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires du Québec était donc assez proche de la moyenne des États-Unis. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains, on dénombre 16 États dont le nombre d'élèves par enseignant était plus élevé qu'au Québec et 35 États[1] où ce nombre était inférieur.

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[2]. Le tableau 1.9b présente les données sur le rapport élèves-éducateur. En 2001-2002, ce rapport était moins élevé au Québec (14,5) que dans les provinces de l'Atlantique (15,7), qu'en Ontario (16,0) et que dans les provinces de l'Ouest (16,4). Le nombre moins élevé d'élèves par éducateur au Québec par rapport à l'Ontario s'explique surtout par le temps de présence en classe des enseignants, qui est moins long au Québec. Ainsi, le temps de présence en classe des enseignants québécois est de 615 heures par année au secondaire, alors que celui de leurs homologues ontariens est de 740 heures. Comme la taille moyenne des classes est sensiblement la même dans les deux provinces et que le temps d'instruction des élèves est respectivement de 900 heures au Québec et de 950 heures en Ontario, le temps de présence en classe moins long des enseignants québécois signifie qu'il faut en engager relativement plus.

Au cours des années 90, le rapport élèves-éducateur au Québec et dans le reste du Canada a eu tendance à augmenter et c'est en Ontario que l'augmentation a été la plus forte. Cette augmentation du rapport ontarien est le résultat des suppressions de postes découlant de la mise en application de la loi de 1993 sur le contrat social. Un des objectifs de cette loi était de réduire le personnel enseignant des commissions scolaires. Au Québec, il y a eu également des compressions budgétaires au cours des années 90, mais celles-ci ont surtout porté sur les salaires. Il faut aussi indiquer que, lors des négociations des conventions collectives, les parties syndicales au Québec ont surtout privilégié la protection du niveau d'emplois et la tâche d'enseignement.

Cependant, depuis qu'un sommet a été atteint dans le rapport élèves-éducateur au Québec en 1998-1999 (15,0), on a observé une diminution graduelle de ce rapport. En 2001-2002, le rapport élèves-éducateur était de 14,5 au Québec et de 16,2 dans le reste du Canada. Cet écart de 1,7 entre les deux rapports a un impact majeur sur le niveau de la dépense par élève des commissions scolaires et il s'agit du principal facteur qui explique que cette dépense est plus élevée au Québec que dans le reste du Canada[3].

Le nombre moyen d'élèves par éducateur est moins élevé au Québec que dans les autres provinces, mais est plus élevé que dans la majorité des États américains.

1. *Y compris le district fédéral de Columbia.*
2. *Les données de base utilisées aux fins du calcul du rapport élèves-éducateur proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.*
3. *Voir la fiche 1.8.*

Tableau 1.9a
Rapport élèves-enseignant dans les commissions scolaires, Québec et États-Unis

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2001-2002	2002-2003[e]
Québec	15,6	15,8	16,3	16,1	15,9	15,7
États-Unis	16,7	16,8	16,0	15,7	15,6	15,5

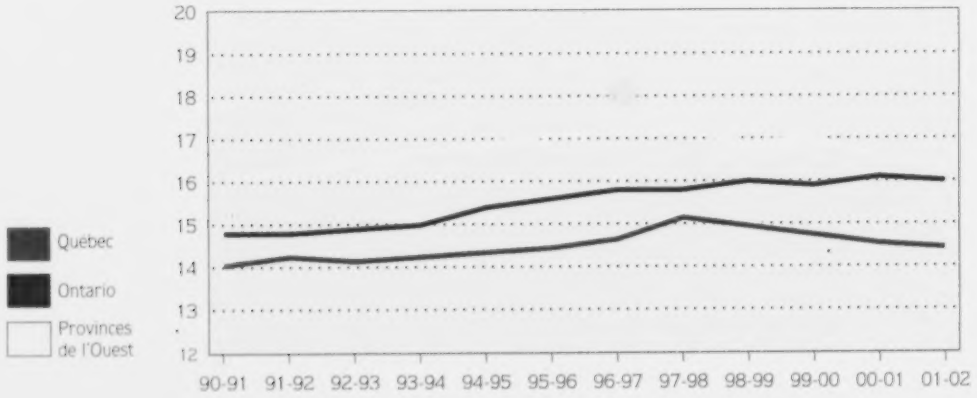
Tableau 1.9b
Rapport élèves-éducateur[1] dans les commissions scolaires, Québec et régions du Canada

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**14,1**	**14,4**	**15,0**	**14,8**	**14,6**	**14,5**
Canada sans le Québec	**15,4**	**16,0**	**16,3**	**16,3**	**16,2**	**16,2**
Provinces de l'Atlantique	15,9	16,4	16,3	16,0	15,8	15,7
Ontario	14,8	15,4	16,0	15,9	16,1	16,0
Provinces de l'Ouest	16,1	16,9	16,9	17,0	16,6	16,4
Canada	**15,1**	**15,6**	**16,0**	**16,0**	**15,9**	**15,8**

e : Estimations.

1. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.9
Rapport élèves-personnel d'enseignement dans les commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest



1.10 Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires

En 2002-2003, le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec est estimé à 49 395 $, alors que celui du personnel enseignant américain[1] était de 55 116 $. Si l'on situe le Québec par rapport à l'ensemble des États américains en 2002-2003, on dénombre 26 États[2] dont le personnel enseignant recevait un salaire moyen plus élevé qu'au Québec et 25 autres où la rémunération était moins élevée.

Les données disponibles pour les autres provinces portent sur un concept de personnel plus englobant. Le personnel d'enseignement (éducateurs) comprend, en plus des enseignants réguliers, le personnel de direction des écoles ainsi que les professionnels non enseignants qui travaillent auprès des élèves (dont les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et les animateurs de pastorale)[3]. Le tableau 1.10b présente les données sur le salaire moyen des éducateurs. En 2001-2002, le salaire moyen était moins élevé au Québec que dans le reste du Canada. L'écart entre le salaire moyen au Québec (50 414 $) et celui du reste du Canada (57 570 $) était de 12 %.

Entre 1990 et 1998, le salaire moyen des éducateurs a augmenté de 5 % au Québec, alors qu'il connaissait une hausse de 19 % dans le reste du Canada. Au Québec, dans un contexte de lutte au déficit budgétaire, les ententes entre le gouvernement et les syndicats ont fait en sorte que le salaire moyen des enseignants a peu augmenté. Il faut indiquer également qu'il y a eu au Québec, en 1997, un vaste programme de départs volontaires qui a favorisé un rajeunissement du personnel enseignant. L'arrivée d'un nouveau personnel moins expérimenté a eu un effet à la baisse sur le salaire moyen[4].

Cependant, il y a eu une augmentation importante du salaire moyen des éducateurs au Québec entre 1998-1999 et 2001-2002 (13 %), alors que l'augmentation a été beaucoup moins élevée dans le reste du Canada (4 %). L'augmentation plus importante enregistrée au Québec s'explique surtout par l'entente, conclue en avril 2000 entre le gouvernement du Québec et les syndicats, qui établissait une nouvelle structure salariale pour le personnel enseignant et par l'entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective.

Par ailleurs, si l'on veut situer la rémunération du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec par rapport à celle du personnel enseignant des pays de l'OCDE, il est possible de le faire à partir d'indicateurs comme le traitement de départ, le traitement après 15 ans d'ancienneté et le traitement maximal[5]. Dans l'ensemble, la rémunération des enseignants des commissions scolaires du Québec était, en 2000-2001, plus élevée au Québec que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Il est à remarquer que les écarts dans la rémunération sont particulièrement grands lorsque l'on considère les enseignants qui ont 15 ans d'ancienneté. Cela s'explique par le fait que les enseignants du Québec atteignaient le sommet de leur échelle salariale à la quinzième année d'expérience reconnue pour le traitement, alors que, dans les pays de l'OCDE, le traitement maximal est atteint en moyenne après environ 25 ans.

Le salaire moyen des enseignants est moins élevé au Québec que dans les régions avoisinantes, mais l'écart a diminué ces dernières années.

1. *Le salaire moyen du personnel enseignant américain a été établi à partir de données de la National Education Association ; ces données ont été par la suite exprimées en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE. Voir la note 2 de la fiche 1.8.*
2. *Y compris le district fédéral de Columbia.*
3. *Les données de base utilisées aux fins du calcul du salaire moyen des éducateurs proviennent d'une enquête annuelle réalisée par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique auprès de toutes les provinces canadiennes. Comme certaines données ne sont pas fournies par cette enquête, nous les avons estimées à partir de données de Statistique Canada.*
4. *Au Québec, la rémunération de base des enseignants des commissions scolaires est déterminée par les conventions collectives. On y établit la rémunération en fonction de la scolarité et de l'expérience des enseignants.*
5. *Voir le Bulletin statistique de l'éducation publié par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation du Québec : Marius DEMERS, « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 : Une comparaison Québec – pays de l'OCDE », n° 29, novembre 2003. On peut consulter ce document dans Internet à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca.*

Tableau 1.10a
Salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires, Québec et États-Unis (en dollars courants[1])

	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2001-2002	2002-2003[e]
Québec	40 478	43 080	42 908	45 314	48 358	49 395
États-Unis	43 009	45 844	48 290	49 687	53 657	55 116

Tableau 1.10b
Salaire moyen des éducateurs[2] des commissions scolaires, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

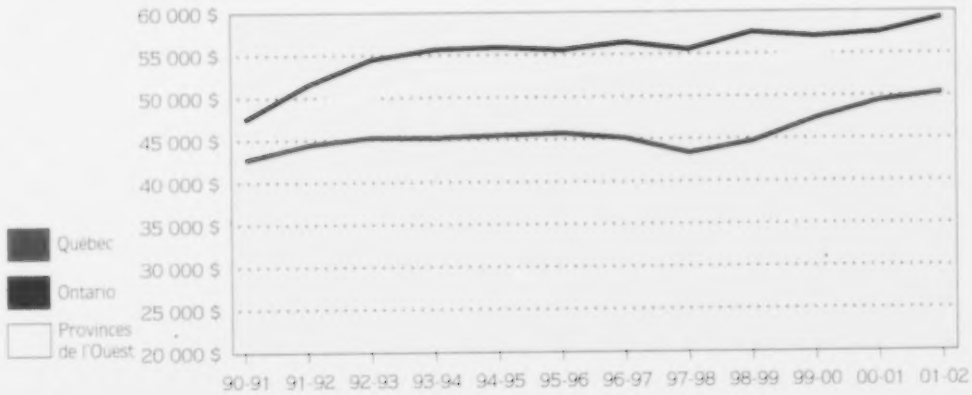
	1990-1991	1994-1995	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**42 767**	**45 610**	**44 780**	**47 459**	**49 480**	**50 414**
Canada sans le Québec	**46 898**	**53 728**	**55 602**	**55 446**	**56 166**	**57 570**
Provinces de l'Atlantique	44 588	47 104	49 164	50 477	50 342	51 951
Ontario	47 470	55 932	57 575	57 055	57 522	59 193
Provinces de l'Ouest	46 691	52 315	54 482	55 065	56 369	57 348
Canada	**45 895**	**51 773**	**53 031**	**53 554**	**54 586**	**55 878**

e : Estimations.

1. Voir la note 1 au bas du texte.

2. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.10
Salaire moyen du personnel d'enseignement des commissions scolaires, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.11 La dépense de fonctionnement des cégeps

En 2002-2003, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire est estimée à environ 1,2 milliard de dollars, alors que l'effectif scolaire est d'environ 145 000 élèves[1]. La dépense par élève est estimée à 8 469 $.

Nous avons vu dans une édition antérieure des *Indicateurs de l'éducation* qu'entre 1976 et 1981, la dépense de fonctionnement des cégeps pour l'enseignement ordinaire avait fortement augmenté. Cette importante augmentation s'expliquait surtout par un taux d'inflation élevé, par des augmentations salariales supérieures au taux d'inflation et, enfin, par une importante augmentation de l'effectif scolaire.

Entre 1981 et 1989, il y a eu un net ralentissement dans l'accroissement de la dépense de fonctionnement des cégeps, le taux d'augmentation annuel moyen exprimé en dollars courants ayant été réduit à 4,2 %. Cette réduction s'explique par un ralentissement du taux d'inflation, mais aussi par des mesures budgétaires restrictives. Par ailleurs, l'effectif scolaire a augmenté jusque vers le milieu des années 80, mais il a diminué par la suite. La dépense par élève en dollars constants se situait à un niveau un peu inférieur en 1989-1990 qu'en 1981-1982[2].

En 1990-1991, la dépense par élève en dollars courants était de 6 920 $, soit 8,6 % de plus qu'en 1989-1990 (ce qui correspond à un taux d'augmentation de 3,4 % en dollars constants). Cette augmentation s'explique principalement par une diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant à la suite de l'ajout de postes consécutif à la signature d'une convention collective. L'augmentation du nombre d'enseignants se rapporte à des activités comme la coordination départementale, les stages, le perfectionnement et l'encadrement des élèves.

Au cours des années 90, la dépense par élève en dollars constants était surtout à la baisse. Cela s'explique par les compressions budgétaires et par l'application de mesures d'économies dans les cégeps. Ces mesures découlent en bonne partie des ententes conclues entre le gouvernement et les syndicats qui ont permis de diminuer les coûts de main-d'œuvre. Ainsi, entre 1990 et 1998, la dépense par élève en dollars constants a diminué de 13 %.

Entre 1998-1999 et 2002-2003, on a observé une augmentation de 27 % de la dépense par élève en dollars courants et de 14 % en dollars constants. Ces augmentations s'expliquent surtout par l'entrée en vigueur de nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps, par les mesures de soutien aux établissements (soutien au développement des nouvelles technologies de l'information, soutien accordé aux carrières scientifiques, soutien à la réussite, etc.) et, plus généralement, par les sommes réinvesties par le gouvernement dans l'éducation.

Entre 1998-1999 et 2002-2003, la dépense de fonctionnement des cégeps a augmenté de 19 %, alors que l'effectif scolaire a diminué de 6 %. Il en a résulté une forte augmentation de la dépense par élève.

1. *Il s'agit des inscriptions d'automne reconnues aux fins d'établissement des devis pédagogiques.*
2. *Pour exprimer la dépense de fonctionnement en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.*

Tableau 1.11
Dépense de fonctionnement[1] des cégeps

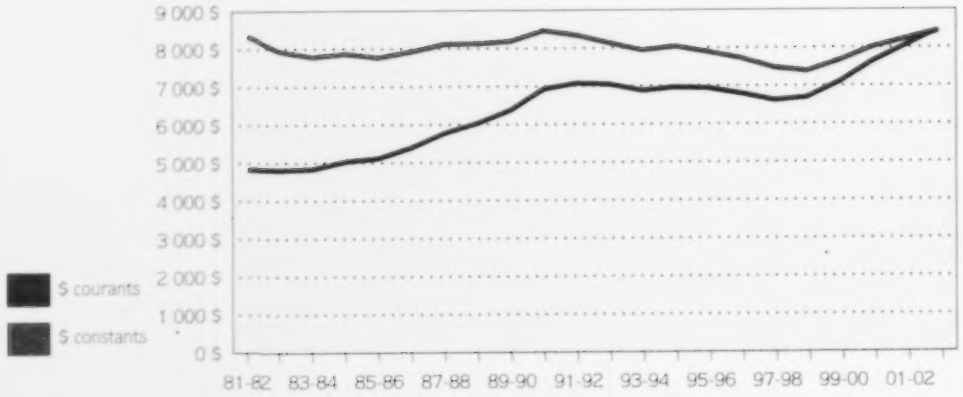
	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1998-1999	2001-2002	2002-2003[e]
Dépense totale en dollars courants (en millions de dollars)	596,0	830,7	1 074,9	1 035,7	1 173,4	1 230,3
Dépense par élève en dollars courants	4 831	6 370	6 876	6 688	8 051	8 469
Dépense par élève en dollars constants de 2002-2003[2]	8 375	8 207	7 969	7 410	8 256	8 469

e : Estimations.

1. La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette (à long terme et à court terme) et les immobilisations financées à même les revenus courants.

2. Voir la note 2 au bas du texte.

Graphique 1.11
Dépense de fonctionnement par élève des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2002-2003



1.12 Le rapport élèves-enseignant, le salaire moyen et le coût des enseignants par élève dans les cégeps

Nous avons présenté dans la fiche 1.11 une analyse de l'évolution de la dépense de fonctionnement des cégeps. La présente fiche est un complément de la fiche 1.11. Les coûts salariaux rattachés au personnel enseignant représentaient plus de la moitié du total de la dépense de fonctionnement des cégeps en 2002-2003, et leur évolution a été déterminante dans l'évolution de la dépense de fonctionnement[1]. Deux facteurs déterminent le niveau du coût des enseignants par élève[2] : le rapport élèves-enseignant et le salaire moyen du personnel enseignant dans les cégeps.

En 2002-2003, le rapport élèves-enseignant dans les cégeps est estimé à 12,5, alors que le salaire moyen des enseignants se situe à 55 873 $. Le rapport élèves-enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants des cégeps[3]. Le rapport ainsi obtenu n'indique pas le nombre moyen d'élèves dans les classes. Pour bien comprendre la différence entre ces deux rapports, il faut considérer le rapport élèves-enseignant comme un indicateur composite qui est le résultat de l'action de trois variables qui en déterminent le niveau. Ces variables sont le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement moyen des enseignants et le temps d'instruction moyen des élèves.

Entre 1981 et 1989, le rapport élèves-enseignant est passé de 12,3 à 14,3, alors que le salaire moyen du personnel enseignant a augmenté de 32 595 $ à 44 217 $, soit une hausse de 36 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) a augmenté de 53 % au cours de cette période. Le coût des enseignants par élève, en dollars courants, est passé de 2 659 $ en 1981-1982 à 3 098 $ en 1989-1990, soit une augmentation de 17 %, mais le coût par élève en dollars constants a diminué de 11 %[4].

Entre 1989 et 1998, le coût des enseignants par élève en dollars constants est demeuré relativement stable, malgré une diminution du nombre moyen d'élèves par enseignant. Les mesures de réduction des coûts de main-d'œuvre, dont il a été fait mention dans la fiche 1.11, ont contribué à ce résultat. Il faut rappeler, en particulier, le programme de départs volontaires qui a amené un rajeunissement du personnel enseignant. Les mesures d'économies se situaient dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire engagée par le gouvernement du Québec au cours des années 90.

Cependant, entre 1998 et 2002, on a observé une augmentation de 12 % des coûts réels rattachés au personnel enseignant. Cette augmentation s'explique surtout par l'entrée en vigueur des nouvelles conventions collectives pour tout le personnel des cégeps et par la diminution moyenne du rapport élèves-enseignant, qui est passé de 13,8 en 1998-1999 à 12,5 en 2002-2003. Le salaire moyen du personnel enseignant se situait à 55 873 $ en 2002-2003.

> En 2002-2003, le rapport élèves- enseignant dans les cégeps est estimé à 12,5 et le salaire moyen des enseignants, à 55 873 $. Les coûts réels rattachés au personnel enseignant ont augmenté de 12 % depuis 1998-1999.

1. *Les coûts salariaux qui sont considérés dans la présente fiche ne comprennent pas les avantages sociaux. S'ils étaient inclus, les coûts salariaux du personnel enseignant représenteraient plus de 60 % du total de la dépense de fonctionnement des cégeps.*
2. *Le coût des enseignants par élève est obtenu en divisant la masse salariale du personnel enseignant par le nombre d'élèves.*
3. *Les données sur l'effectif scolaire représentent les inscriptions d'automne reconnues aux fins d'établissement des devis pédagogiques, tandis que les données sur l'effectif enseignant sont exprimées selon l'équivalence au temps plein.*
4. *Pour exprimer le coût des enseignants par élève en dollars constants, on utilise l'indice des prix des intrants des cégeps. Cet indice reflète l'évolution des prix des biens et des services utilisés dans la production de services éducatifs dans les cégeps. L'évolution de la dépense en dollars constants traduit les changements qui sont survenus dans le volume des ressources réelles consacrées à l'éducation par les cégeps.*

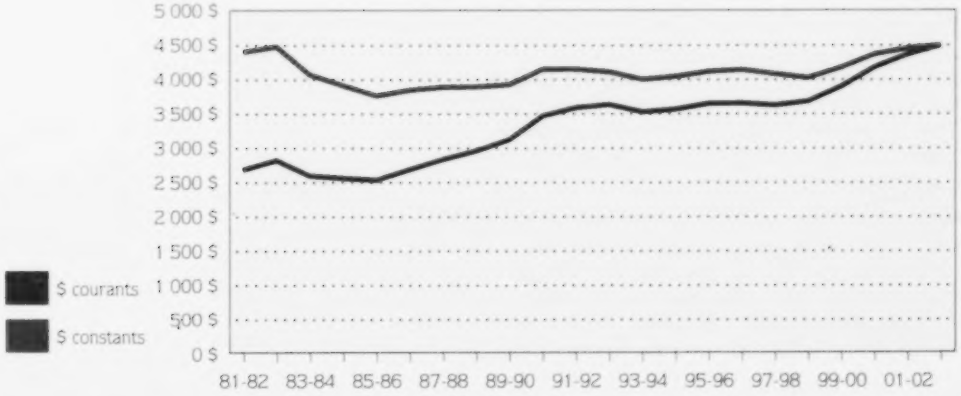
Tableau 1.12
Rapport élèves-enseignant[1], salaire moyen du personnel enseignant et coût des enseignants par élève dans les cégeps

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1998-1999	2001-2002	2002-2003[e]
Rapport élèves-enseignant	12,3	14,3	13,9	13,8	12,6	12,5
Salaire moyen en dollars courants	32 595	44 217	48 789	50 399	54 612	55 873
Coût des enseignants par élève						
En dollars courants	2 659	3 098	3 503	3 659	4 341	4 472
En dollars constants de 2001-2002	4 376	3 900	3 975	3 999	4 428	4 472

e : Estimations.

1. Voir la note 3 au bas du texte.

Graphique 1.12
Coût par élève des enseignants des cégeps en dollars courants et en dollars constants de 2002-2003



1.13 La dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB

En 2001-2002, la dépense globale pour l'enseignement universitaire par rapport au PIB est estimée à 1,75 % au Québec[1] ; par comparaison, ce taux est estimé à 2,32 % dans les provinces de l'Atlantique, à 1,43 % en Ontario et à 1,50 % dans les provinces de l'Ouest[2].

Entre 1981 et 1989, cette part du PIB a connu une légère baisse au Québec, en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique, alors que, dans les provinces de l'Ouest, elle a augmenté. Cependant, au début des années 90, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire au Québec s'est accrue de façon importante, alors que, dans le reste du Canada, les augmentations ont été moins considérables.

Il s'est donc creusé un écart appréciable entre le Québec et le reste du Canada dans l'effort financier. Au cours de la période de 1986 à 1993, la dépense globale pour l'enseignement universitaire au Québec a augmenté de 73 %, comparativement à 56 % dans le reste du Canada. L'augmentation plus considérable enregistrée au Québec s'explique en partie par la forte croissance de la recherche dans ses universités[3], mais aussi par la hausse plus importante qu'ailleurs des ressources consacrées à l'enseignement.

Entre 1993 et 1999, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a diminué au Québec. Elle est passée de 1,99 % en 1993-1994 à 1,67 % en 1999-2000 à la suite des compressions budgétaires et de la réduction des coûts de main-d'œuvre. Dans le reste du Canada, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a également diminué, mais de façon moins importante.

Entre 1999 et 2001, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire a un peu augmenté tant au Québec que dans le reste du Canada. En 2001-2002, l'effort financier est demeuré plus important au Québec que dans le reste du Canada (sauf dans les provinces de l'Atlantique), en raison surtout du fait que la richesse collective, telle qu'elle est mesurée par le PIB par habitant, y était relativement moins grande.

Par ailleurs, si l'on compare la part du PIB allouée à l'enseignement universitaire au Québec et celle des pays de l'OCDE en 2000, il ressort que le Québec se situe parmi les pays dont l'effort financier est le plus important[4]. Cela s'explique surtout par les coûts de l'enseignement universitaire, qui sont relativement plus élevés au Québec que la moyenne de ceux des pays de l'OCDE. Ainsi, on estime que la dépense par étudiant pour les universités du Québec était environ 23 % plus élevée que dans la moyenne des pays de l'OCDE[5].

En outre, on estime que le taux de scolarisation des jeunes adultes est plus élevé au Québec que dans la moyenne des pays de l'OCDE, et ce facteur a contribué à accroître l'effort financier à l'enseignement universitaire[6].

En 2001-2002, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire était de 1,75 % au Québec et de 1,52 % dans le reste du Canada. L'effort financier plus important au Québec s'explique surtout par un PIB par habitant moins élevé que dans le reste du Canada.

1. *En 2001-2002, le Québec consacrait 4,0 milliards de dollars à l'enseignement universitaire, alors que son PIB était de 229,6 milliards.*
2. *Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles entre les systèmes d'enseignement.*
3. *Voir la fiche 1.17.*
4. *L'année 2000 est l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur la part du PIB allouée à l'éducation dans les pays de l'OCDE.*
5. *Aux fins de comparaison entre le Québec et la moyenne des pays de l'OCDE, nous avons exclu quelques pays dont le niveau de richesse (mesuré par le PIB par habitant) est particulièrement faible. Sans ces retraits, l'écart relatif à la dépense par étudiant pour l'enseignement universitaire entre le Québec et la moyenne des pays de l'OCDE serait plus élevé.*
6. *En 2000-2001, les étudiants québécois âgés de 20 à 29 ans représentaient 29,2 % de la population totale âgée de 20 à 29 ans, alors que le pourcentage moyen correspondant dans les pays de l'OCDE était de 23,2 %.*

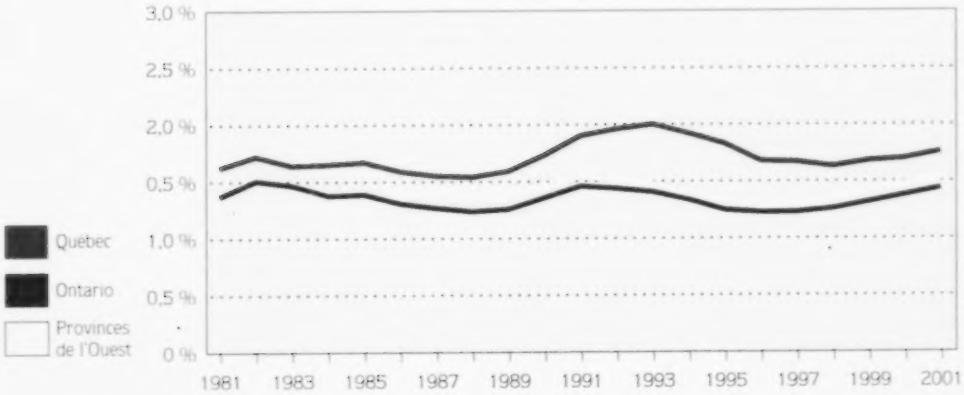
Tableau 1.13
Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire[1] par rapport au PIB, Québec et régions du Canada (en %)

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Québec	**1,61**	**1,58**	**1,99**	**1,67**	**1,69**	**1,75**
Canada sans le Québec	**1,34**	**1,40**	**1,52**	**1,43**	**1,47**	**1,52**
Provinces de l'Atlantique	2,36	2,22	2,29	2,22	2,21	2,32
Ontario	1,36	1,25	1,40	1,31	1,37	1,43
Provinces de l'Ouest	1,12	1,39	1,47	1,44	1,47	1,50
Canada	**1,40**	**1,44**	**1,62**	**1,48**	**1,52**	**1,57**

e : Estimations.

1. La dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des universités, l'aide financière aux études, la recherche subventionnée et commanditée des universités et la dépense de gestion du ministère de l'Éducation (la partie imputable à l'enseignement universitaire). Les données de base utilisées aux fins du calcul de la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire proviennent de Statistique Canada.

Graphique 1.13
Dépense globale consacrée à l'enseignement universitaire par rapport au PIB, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en %)



1.14 La dépense de fonctionnement général par étudiant des universités[1]

En 2001-2002, la dépense de fonctionnement général par étudiant des universités du Québec (excluant la recherche subventionnée) est estimée à 12 373 $. Par comparaison, dans les universités des provinces de l'Atlantique, elle est estimée à 12 455 $, dans celles de l'Ontario, à 11 372 $ et dans celles des provinces de l'Ouest, à 13 325 $.

En raison de différences dans les pratiques comptables touchant les immobilisations[2], certains éléments de dépenses ont été retranchés de la dépense de fonctionnement général : achat de mobilier et d'équipement, location et entretien d'équipement, bâtiments, terrains et aménagements de terrains, améliorations et transformations ainsi que les frais financiers. Par ailleurs, compte tenu des pratiques différentes dans les provinces en ce qui a trait à l'aide financière aux études, nous avons également retranché les montants versés en bourses par les universités[3].

Nous avons montré, dans une édition antérieure des *Indicateurs de l'éducation*, qu'au cours de la première moitié des années 80, la dépense par étudiant avait augmenté beaucoup moins rapidement au Québec qu'ailleurs, de telle sorte qu'en 1986-1987, elle y était moins élevée que dans les autres provinces du Canada. L'évolution moins rapide de la dépense par étudiant au Québec au cours de cette période s'explique par les restrictions salariales et les compressions budgétaires imposées aux universités québécoises. Cependant, dans la deuxième moitié des années 80 jusqu'au milieu des années 90, la dépense par étudiant a augmenté plus fortement au Québec que dans les autres régions du Canada grâce à l'augmentation des subventions gouvernementales par étudiant, mais aussi à l'augmentation des revenus provenant des droits de scolarité.

Puis, à compter du milieu des années 90, il y a eu une diminution de la dépense par étudiant des universités au Québec. Dans le contexte de la lutte au déficit budgétaire engagée par le gouvernement du Québec, la diminution de la dépense par étudiant s'explique par les compressions budgétaires imposées aux universités et, en particulier, par la réduction des coûts de main-d'œuvre. En 1998-1999, la dépense par étudiant était inférieure de 6 % au Québec par rapport au reste du Canada (tableau 1.14).

Entre 1998-1999 et 2001-2002, on a observé une augmentation de 19 % de la dépense par étudiant au Québec et de 10 % dans le reste du Canada. L'augmentation plus élevée de la dépense au Québec s'explique surtout par la plus forte augmentation de la subvention annuelle de fonctionnement aux universités (réinvestissement en éducation depuis l'an 2000).

En 2001-2002, la dépense par étudiant des universités du Québec était supérieure d'environ 1 000 $ à celle de l'Ontario. Cet écart s'explique surtout par une dépense par étudiant plus élevée au Québec pour le personnel enseignant[4], l'administration et des activités relatives à l'informatique et aux communications. À l'inverse, on observe une dépense par étudiant moins élevée au Québec qu'en Ontario pour les bibliothèques et les services aux étudiants.

En 2001-2002, la dépense par étudiant des universités du Québec était comparable à celle du reste du Canada.

1. *Les données sur les universités présentées ici n'ont pas été ajustées pour tenir compte des différences structurelles entre les systèmes d'enseignement. Voir la fiche 1.4.*
2. *Ainsi, une partie des dépenses comptabilisées dans le fonds d'immobilisation au Québec est comptabilisée dans le fonds de fonctionnement en Ontario. Par exemple, les universités du Québec comptabilisent la majorité de leurs dépenses en achats d'ameublement et d'équipement dans le fonds d'immobilisation, tandis que les universités de l'Ontario comptabilisent une forte proportion de ces dépenses dans le fonds de fonctionnement.*
3. *Au Québec, l'aide financière aux études est gérée centralement, pour l'essentiel, et non pas par les universités. Les dépenses de nos universités sur ce chapitre sont peu élevées. Par ailleurs, en Ontario, où les droits de scolarité sont nettement plus élevés qu'au Québec (voir la fiche 1.16), les universités sont tenues d'en redonner une partie aux étudiants, sous forme de bourses. Cela explique que les montants versés en bourses par les universités en Ontario sont beaucoup plus élevés qu'au Québec.*
4. *Voir la fiche 1.15.*

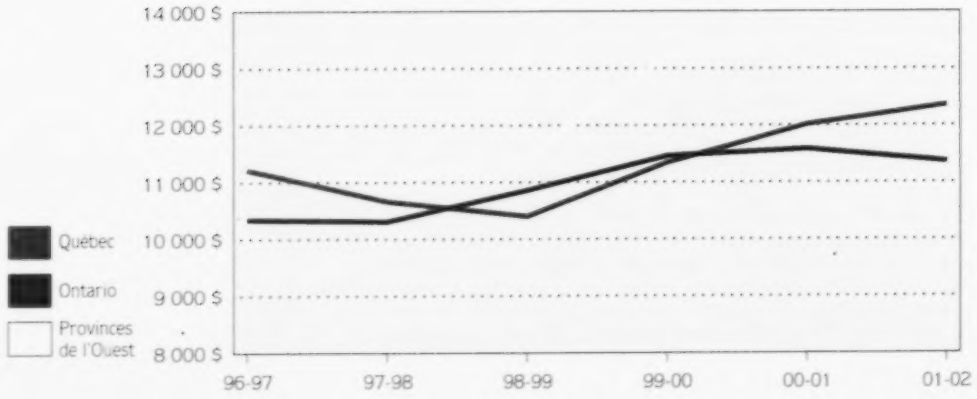
Tableau 1.14
Dépense de fonctionnement général par étudiant des universités[1], Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Québec	**11 229**	**10 675**	**10 415**	**11 358**	**12 027**	**12 373**
Canada sans le Québec	**10 583**	**10 587**	**11 063**	**12 113**	**12 392**	**12 197**
Provinces de l'Atlantique	10 191	10 356	10 824	11 677	12 236	12 455
Ontario	10 350	10 318	10 868	11 471	11 591	11 372
Provinces de l'Ouest	11 095	11 086	11 451	13 236	13 613	13 325
Canada	**10 744**	**10 609**	**10 903**	**11 928**	**12 304**	**12 240**

e : Estimations.

1. Pour les raisons expliquées dans le texte, certains éléments de dépenses ont été retranchés de la dépense de fonctionnement général : achat de mobilier et d'équipement, location et entretien d'équipement, bâtiments, terrains et aménagements de terrains, améliorations et transformations, frais financiers et bourses. Les données de base utilisées aux fins du calcul de la dépense par étudiant des universités proviennent de Statistique Canada et de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU). Par ailleurs, aux fins du calcul de la dépense par étudiant, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.

Graphique 1.14
Dépense de fonctionnement général par étudiant des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.15 Le coût salarial des enseignants des universités

La dépense salariale pour toutes les catégories de personnel des universités (en incluant les avantages sociaux) représente environ 80 % de la dépense de fonctionnement général au Québec et dans le reste du Canada. La masse salariale du personnel enseignant constitue le principal élément de la dépense salariale. Lorsque l'on divise la masse salariale du personnel enseignant par le nombre d'étudiants exprimé selon l'équivalence au temps plein, on obtient le coût des enseignants par étudiant. Ce coût était moins élevé au Québec (4 998 $) que dans les provinces de l'Atlantique (5 240 $) et que dans les provinces de l'Ouest (5 146 $) en 2001-2002. Il était cependant supérieur de 9 % par rapport à celui de l'Ontario (4 576 $)[1]. Le coût des enseignants par étudiant au Québec se situe un peu au dessus de la moyenne du reste du Canada (4 863 $).

La masse salariale considérée dans le calcul de la dépense par étudiant pour le personnel enseignant inclut la rémunération des doyens, des directeurs de département, des professeurs, des chargés de cours ainsi que les montants versés pour tous les autres employés engagés aux fins d'enseignement (selon le concept retenu par Statistique Canada)[2]. Parmi les facteurs qui expliquent les différences observées dans la dépense par étudiant pour le personnel enseignant, deux sont particulièrement importants : le nombre moyen d'étudiants par enseignant et le salaire moyen des enseignants. Le tableau 1.15 présente les données sur le salaire moyen des professeurs à temps plein[3].

En 2002-2003, le salaire moyen des professeurs du Québec (83 266 $) était supérieur de 9 % à celui de leurs homologues des provinces de l'Atlantique (76 566 $), mais il était moins élevé de 7 % par rapport à celui des professeurs de l'Ontario (89 281 $) et des provinces de l'Ouest (89 962 $).

Le graphique 1.15 permet de comparer l'évolution du salaire moyen des professeurs des universités du Québec, de l'Ontario et des provinces de l'Ouest de 1981 à 2002. Il apparaît qu'au cours des années 80 le salaire moyen a augmenté moins rapidement au Québec que dans ces autres régions du Canada. Au cours des années 90, le salaire moyen des professeurs québécois a également augmenté un peu moins qu'ailleurs au Canada, mais le taux d'inflation était aussi moins élevé au Québec.

Il convient de remarquer que, malgré un salaire moyen des professeurs moins élevé au Québec qu'en Ontario (écart de 7 % en 2001-2002), le coût des enseignants par étudiant demeure plus élevé au Québec (écart de 9 % en 2001-2002). Cela s'explique surtout par le fait que le nombre moyen d'étudiants par enseignant en équivalence au temps plein était moins élevé au Québec qu'en Ontario.

Il est difficile d'obtenir des données comparables sur les rapports étudiants-enseignant pour les universités, en raison des carences des systèmes d'information en ce qui concerne les enseignants à temps partiel. Il est toutefois essentiel de tenir compte des enseignants à temps partiel (dont les chargés de cours) dans le calcul des rapports étudiants-enseignant, car ils assument une forte proportion du volume d'enseignement offert dans les universités (un peu plus de 50 % au Québec).

Dépendamment des hypothèses retenues pour la conversion des enseignants à temps partiel selon l'équivalence au temps plein, l'écart entre les rapports étudiants-enseignant du Québec et de l'Ontario peut être plus ou moins grand, mais les données indiquent toujours un nombre moyen d'étudiants par enseignant moins élevé au Québec qu'en Ontario ces dernières années[4].

Le coût salarial des enseignants des universités du Québec est un peu plus élevé que dans le reste du Canada.

1. *Aux fins du calcul de la dépense par étudiant, nous avons appliqué une comptabilisation uniforme des effectifs étudiants de toutes les provinces basée sur la convention suivante : les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein.*
2. *Les avantages sociaux ne sont pas compris dans la masse salariale utilisée aux fins de ce calcul.*
3. *Le salaire moyen comprend le traitement de base ainsi que les honoraires additionnels versés pour des fonctions administratives.*
4. *Dans ses travaux, le Conseil des universités de l'Ontario estime également que le nombre moyen d'étudiants par professeur est moins élevé au Québec qu'en Ontario. Voir les tableaux 8.5 et 8.6 de leur publication : Ontario Universities – 2002 ; Resource Document (septembre 2002).*

Tableau 1.15
Salaire moyen des professeurs à temps plein des universités, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

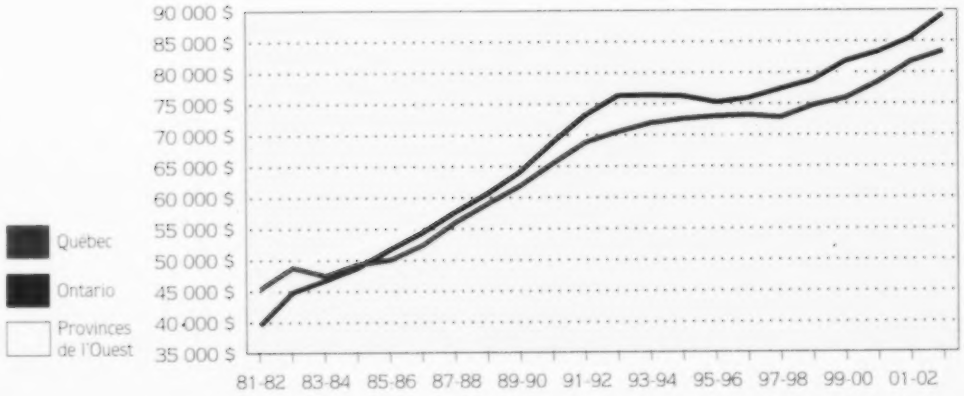
	1990-1991	1993-1994	1996-1997	1999-2000	2001-2002	2002-2003[e]
Québec	**65 284**	**71 766**	**73 022**	**75 736**	**81 553**	**83 266**
Canada sans le Québec	**66 817**	**73 475**	**74 260**	**78 824**	**84 170**	**87 500**
Provinces de l'Atlantique	59 826	63 764	64 586	68 707	74 435	76 566
Ontario	68 763	76 318	75 828	81 721	85 461	89 281
Provinces de l'Ouest	67 267	73 864	76 525	79 657	86 691	89 962
Canada	**66 464**	**73 050**	**73 943**	**78 076**	**83 541**	**86 706**

e : Estimations.

1. Voir la note 2 au bas du texte.

2. Voir la définition dans le texte.

Graphique 1.15
Salaire moyen des professeurs-chercheurs des universités, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.16 L'aide financière aux études et les droits de scolarité

Au Québec, l'aide financière est offerte aux étudiants de l'enseignement postsecondaire à temps plein ainsi qu'à ceux qui sont inscrits à la formation professionnelle au secondaire. Elle prend la forme de prêts et de bourses. Le programme québécois d'aide financière aux études est à caractère supplétif : l'étudiant, ses parents, son répondant ou son conjoint sont les premiers à devoir payer pour ses études. L'aide gouvernementale vise à couvrir la différence entre les dépenses admises et la contribution de l'étudiant et, éventuellement, de ses proches.

En 2002-2003, parmi les personnes admissibles à l'aide financière, 21,2 % des élèves de la formation professionnelle du secondaire, 23,5 % des élèves du collégial et 36,7 % des étudiants des universités recevaient une aide. Au total, on compte 130 183 bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. De ce nombre, 55 901 ont obtenu un prêt seulement et 73 622, un prêt et une bourse ; pour 660 autres, l'aide a été totalement attribuée en bourse. L'aide totale accordée sous forme de prêts représente 345,2 millions de dollars et l'aide totale accordée sous forme de bourses, 292,4 millions de dollars.

En 2002-2003, à l'université, parmi les bénéficiaires de l'aide financière aux études, 39,4 % ont obtenu un prêt seulement dont le montant moyen était de 2 678 $, alors que 60,6 % ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse pour une aide totale de 7 537 $. Ceux qui ont bénéficié d'un prêt et d'une bourse ont obtenu, en moyenne, un peu plus de la moitié de cette aide sous forme de bourse.

Si l'on regarde l'évolution de l'aide financière aux étudiants québécois de l'enseignement universitaire, on remarque qu'en 1990-1991, les prêts représentaient 59,4 % du total des montants alloués et les bourses, 40,6 %. Dans les années qui ont suivi, il y a eu une augmentation de la proportion de l'aide accordée sous forme de prêts et une diminution de l'aide accordée sous forme de bourses de telle sorte qu'en 1999-2000, les pourcentages correspondants étaient respectivement de 68,0 % et de 32,0 %. Cependant, dans les années qui ont suivi, on a observé un renversement de la tendance. En 2002-2003, les prêts ne représentaient plus que 51,5 % du total des montants alloués et les bourses, 48,5 %. La hausse de la proportion des bourses est associée à la réduction approximative de 25 % du prêt maximal accordé en raison des fonds obtenus du Programme de bourses du millénaire.

En 2002-2003, l'endettement moyen d'un étudiant québécois ayant pris à sa charge son prêt à la fin de ses études universitaires de premier cycle était de 10 170 $. L'endettement moyen pour chacun des deux autres cycles atteignait 13 741 $ (deuxième cycle) et 18 700 $ (troisième cycle).

Pour l'étudiant ayant contracté un prêt au collégial et au premier cycle universitaire, le prêt moyen cumulé atteignait 13 663 $ en 2002-2003. Pour celui ayant obtenu un prêt du collégial jusqu'au deuxième cycle universitaire, il atteignait 21 312 $. Enfin, pour celui ayant bénéficié d'un prêt du collégial jusqu'au troisième cycle universitaire, le prêt moyen cumulé totalisait 27 735 $.

Ces niveaux d'endettement sont moins élevés que ceux de l'année 2000-2001 en raison des changements apportés au Programme d'aide financière aux études, comme la réduction approximative de 25 % du prêt maximal ainsi que la diminution de la contribution exigée des étudiants, de leurs parents ou de leur conjoint, pour le financement des études. Il est à signaler que les dettes d'études sont beaucoup moins importantes au Québec qu'ailleurs au Canada. Cela s'explique en partie par le fait que le Québec accorde, en moyenne, davantage d'aide sous forme de bourses que les autres provinces, mais aussi par le fait que ses droits de scolarité sont les plus bas au Canada.

Ainsi, les droits de scolarité des étudiants des universités du Québec représentent, en 2003-2004, 40 % de ceux des étudiants du reste du Canada. Cette situation s'explique par les périodes de « gel » des droits de scolarité. Pourtant, au début des années 90, il y a eu un rattrapage important, mais depuis 1993-1994, les droits de scolarité sont demeurés sensiblement au même niveau au Québec, alors qu'ils ont continué d'augmenter dans les autres régions du Canada. L'écart entre le Québec et le reste du Canada a donc recommencé à se creuser et, en 2003-2004, les droits de scolarité dans le reste du Canada (4 644 $) sont 2,5 fois plus élevés qu'au Québec (1 862 $).

En 2002-2003, la moyenne des droits de scolarité était de 1 862 $ au Québec et de 4 644 $ dans le reste du Canada.

Tableau 1.16a
Moyenne des droits de scolarité des étudiants canadiens inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1989-1990	1991-1992	1995-1996	1999-2000	2001-2002	2003-2004[p]
Québec[1]	**519**	**1 311**	**1 703**	**1 813**	**1 842**	**1 862**
Canada sans le Québec	**1 537**	**1 842**	**2 603**	**3 764**	**4 078**	**4 644**
Provinces de l'Atlantique	1 728	2 075	2 821	3 778	4 138	4 561
Ontario	1 561	1 818	2 518	4 084	4 492	4 923
Provinces de l'Ouest	1 409	1 780	2 639	3 219	3 357	4 223
Canada	**1 271**	**1 706**	**2 384**	**3 328**	**3 577**	**4 025**

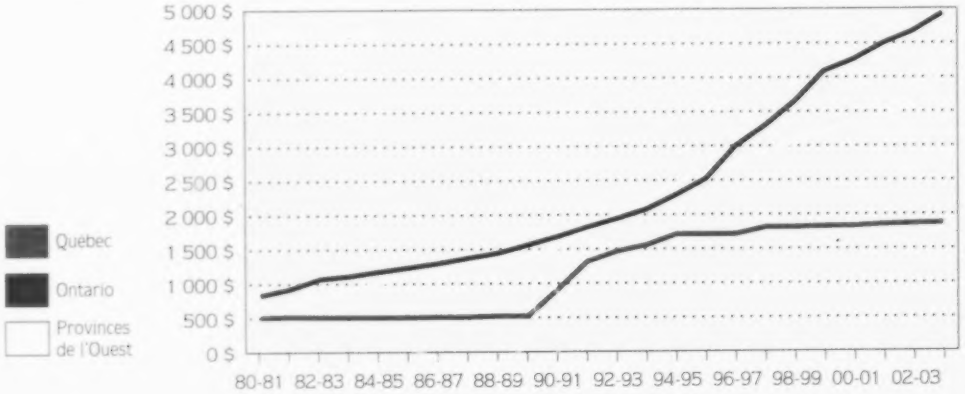
Tableau 1.16b
Proportion de l'aide financière aux étudiants québécois de l'enseignement universitaire sous forme de prêts et de bourses (en %)

	1990-1991	1991-1992	1995-1996	1999-2000	2001-2002	2002-2003
Prêts	59,4	60,5	66,4	68,0	53,6	51,5
Bourses	40,6	39,5	33,6	32,0	46,4	48,5

p : Données provisoires.

1. Au Québec, depuis l'automne 1997, les étudiants canadiens qui ne sont pas des résidents du Québec doivent payer un montant supplémentaire qui a été pris en considération dans le calcul de la moyenne des droits de scolarité (données de Statistique Canada). Cela explique l'augmentation des droits de scolarité observée ces dernières années, malgré le gel des droits pour les étudiants qui résident au Québec.

Graphique 1.16
Moyenne des droits de scolarité des étudiants inscrits à temps plein au premier cycle universitaire, Québec, Ontario et provinces de l'Ouest (en dollars courants)



1.17 La recherche subventionnée et commanditée dans les universités

Le montant des subventions et des contrats de recherche alloués aux universités a plus que doublé de 1990-1991 à 2001-2002, passant de 456,2 millions de dollars en 1990-1991 à 1,023 milliard en 2001-2002. Cela représente une augmentation annuelle moyenne de 7,6 %. Le montant par professeur-chercheur est passé de 54 654 $ à 124 105 $, soit une augmentation annuelle moyenne de 7,7 %. En comparaison, l'indice des prix à la consommation (IPC) augmentait en moyenne de 1,7 % par année.

La hausse a été particulièrement importante au cours des quatre dernières années, le montant des subventions et des contrats de recherche étant passé de 604,2 millions de dollars en 1997-1998 à 1,023 milliard en 2001-2002, ce qui correspond à une augmentation moyenne de 14,1 % par année au cours de cette période. La création de la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) et la contribution égale ou supérieure du Québec ont été les principales causes de cette progression spectaculaire.

Au total, entre 1994-1995 et 2001-2002 la contribution du gouvernement du Canada a augmenté en moyenne de 10,0 % par année. Elle a baissé entre 1994-1995 et 1997-1998, tant en dollars qu'en proportion des sources de financement recensées, passant de 40 % du total des contributions en 1994-1995, à 35,0 % en 1997-1998. Elle a cependant énormément progressé dans les années qui ont suivi, atteignant 44,7 % en 2001-2002.

Durant la même période, soit de 1994-1995 à 2001-2002, la contribution du gouvernement du Québec représente 24,0 % du total des contributions et a connu une augmentation moyenne de 7,8 % par année. Les contributions du secteur privé canadien ont, quant à elles, progressé lentement au début de la période et plus rapidement au cours des deux dernières années. Cependant, étant donné la forte hausse, pendant ces deux années, des contributions du gouvernement du Canada et, à un moindre niveau, de celles du Québec, la part du secteur privé canadien a diminué, passant de 25,0 à 19,6 %. La croissance annuelle moyenne des sommes consacrées à la recherche universitaire par le secteur privé canadien a été de 6,1 %, de 1994-1995 à 2001-2002.

Les domaines des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées recevaient à eux trois 78 % des subventions et des contrats de recherche en 2001-2002, soit 37,2 %, 26,0 % et 14,7 % respectivement. Venaient ensuite les domaines des sciences humaines (6,9 %), des sciences de l'administration (2,6 %) et des sciences de l'éducation (1,8 %).

Les sciences de la santé recevaient 29,3 % de leurs subventions et de leurs contrats de recherche du secteur privé canadien et 33,9 %, du gouvernement du Canada. La contribution du gouvernement du Canada représentait aussi 54,3 % des sommes allouées à la recherche en sciences pures et 48,6 % des sommes allouées à la recherche en sciences appliquées.

En ce qui concerne la recherche en sciences de l'éducation, les sommes obtenues ont varié entre 6,0 et 18,7 millions de dollars de 1990-1991 à 2001-2002, ce dernier montant représentant leur point culminant des 11 dernières années. L'augmentation annuelle moyenne a été de 10,9 %.

Pour la première fois, la somme allouée à la recherche universitaire a dépassé le milliard de dollars en 2001-2002. Depuis 1997-1998, l'augmentation moyenne des montants consacrés à la recherche a été de 14,1 %. Pour cette même période, l'augmentation moyenne de l'IPC a été de 1,9 % par année.

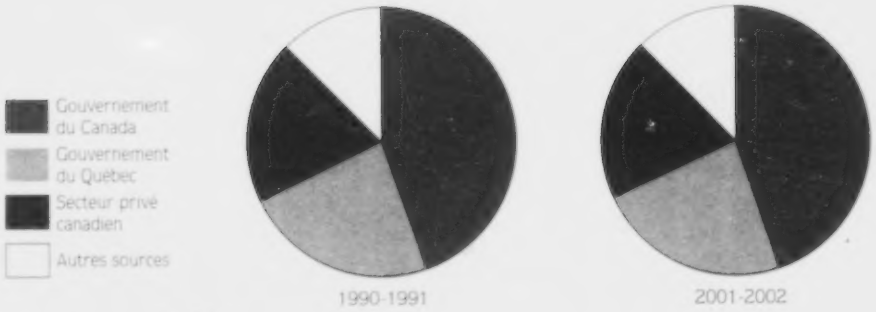
Tableau 1.17
Recherche subventionnée et commanditée selon la source de financement et par professeur-chercheur

	1990-1991	1994-1995	1997-1998	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Subventions et contrats de recherche (en millions de dollars)[1] selon la source						
Gouvernement du Canada	203,0	234,3	211,0	275,4	343,9	457,6
Gouvernement du Québec	106,0	141,5	143,5	166,6	208,6	239,0
Secteur privé canadien	90,0	132,1	165,3	180,5	190,8	200,2
Autres sources	56,7	78,7	84,8	99,7	131,2	126,3
Total	456,2	586,6	604,5	722,1	874,5	1 023,0
Nombre de professeurs-chercheurs[2]	**8 347**	**8906**	**8 144**	**8 005**	**8 021**	**8 243**
Montant par professeur-chercheur (en dollars)	**54 654**	**65 866**	**74 225**	**90 209**	**109 032**	**124 105**

1. *Il est question de toute recherche pour laquelle un financement direct (subvention, contrat, commandite, etc.) est alloué par l'université elle-même ou par des organismes extérieurs à l'université. Il s'agit de travaux de recherche effectués sous la responsabilité de professeurs-chercheurs d'université, pour lesquels des sommes d'argent sont versées dans des comptes particuliers administrés par le service des finances ou de la comptabilité de l'université, d'un hôpital ou d'un centre affilié à l'université (d'après le cahier de définitions du Système d'information sur la recherche universitaire [SIRU]).*

2. *Il s'agit ici de tous les professeurs de carrière qui occupent des postes permanents dans les universités québécoises, qu'ils soient engagés à temps plein dans les activités courantes d'enseignement, en congé sabbatique ou en congé de perfectionnement. Ils peuvent aussi assumer certaines tâches administratives. En effet, les directeurs de département, les doyens et les vice-doyens continuent fréquemment d'avoir des activités d'enseignement ou de recherche. Notre définition du professeur-chercheur exclut cependant les administrateurs de services (directeurs de bibliothèque, registraires, etc.) et les administrateurs de niveau supérieur (recteurs et vice-recteurs). Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, Enquête sur le personnel enseignant.*

Graphique 1.17
Répartition des subventions et des contrats de recherche selon la provenance des fonds (en %)



2.1 L'espérance de scolarisation

Le temps qu'un ou une enfant entrant au primaire en 2002-2003 peut s'attendre à passer dans le système scolaire est de 15,5 ans[1]. Depuis 1988-1989, cette valeur s'est accrue de 0,8 année pour les garçons contre 1,2 année pour les filles. Il n'y a pas eu de progrès apparent de la scolarisation depuis 1993-1994, alors que la durée espérée était de 15,7 ans. Il y a même eu un recul de 0,4 année de la scolarisation des garçons depuis ce temps, puisqu'elle s'établit aujourd'hui à 15,0 ans. En 2001-2002, la valeur observée pour l'ensemble des jeunes du Québec, soit 15,4 ans, était inférieure de 0,3 année à celle de la France[2], au même moment.

La répartition par ordre d'enseignement permet de constater que tous les gains réalisés depuis 15 ans sont attribuables soit à l'enseignement aux adultes, soit à l'enseignement postsecondaire. La scolarité ajoutée provient, pour plus de la moitié, du collégial et de l'université. Au primaire et au secondaire, la scolarisation a augmenté de 0,36 année, résultant d'une hausse de 0,59 année chez les adultes et d'une baisse de 0,23 année chez les jeunes.

À l'enseignement primaire et secondaire, les durées de scolarisation correspondent presque à la durée théorique des études. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait que l'accès à ces ordres d'enseignement est quasi universel et presque obligatoire jusqu'à la fin. À l'enseignement collégial et universitaire, la durée moyenne de la scolarité est inférieure à la durée des programmes, ce qui s'explique surtout par le fait que tout le monde n'accède pas à ces ordres d'enseignement.

En outre, l'espérance de scolarisation ne coïncide pas nécessairement avec le nombre d'années d'études achevées et réussies, puisque la scolarisation attribuable aux redoublements est incluse dans la durée moyenne. Le léger recul, depuis 1992-1993, dans la durée de scolarisation au primaire et au secondaire peut d'ailleurs s'expliquer par la diminution de la fréquence des retards (fiche 2.7). Au primaire et au secondaire, les garçons fréquentent l'école un peu plus longtemps que les filles (11,9 ans contre 11,8 ans), précisément parce qu'ils ont plus de difficultés. Au collégial et à l'université, c'est à cause de l'accessibilité plus forte pour les femmes (fiches 2.8 et 2.10) que la scolarisation moyenne de celles-ci est plus longue (moyenne de 4,2 ans contre 3,0 ans pour les hommes).

De l'école primaire à l'université, la scolarisation totale établie pour 2002-2003 correspond en moyenne à 15,5 années par Québécois ou Québécoise en âge de fréquenter un établissement scolaire.

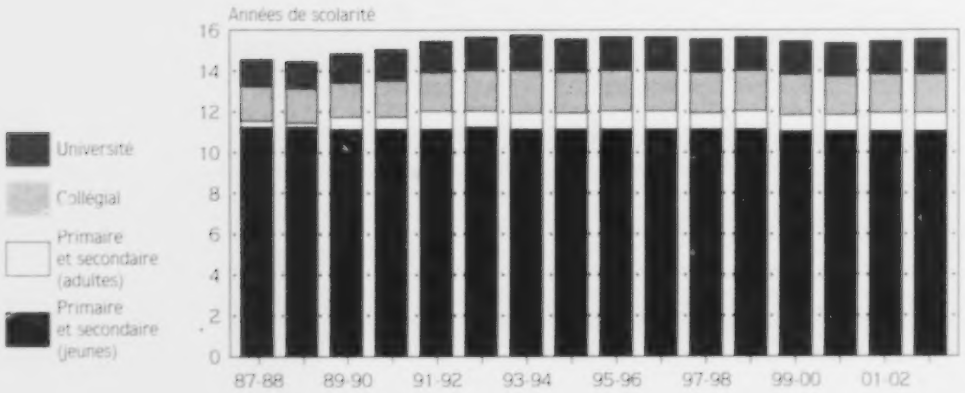
1. *Techniquement, l'espérance de scolarisation pour une année scolaire est égale à la somme des taux de scolarisation (ou de fréquentation) à temps plein (ou l'équivalent) par année d'âge. Un taux de scolarisation équivaut à un nombre moyen d'années de scolarité par personne. La somme des taux par âge indique la durée hypothétique des études d'un ou d'une enfant qui entrerait au primaire et qui serait, tout au long de son parcours scolaire, dans la situation de scolarisation observée pendant une année aux différents âges.*
2. *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction de la programmation et du développement, L'état de l'école, Paris, n° 13, octobre 2003.*

Tableau 2.1
Espérance de scolarisation pour un ou une enfant qui entre à l'école primaire, selon le sexe et l'ordre d'enseignement (en années)

	1987-1988	1988-1989	1993-1994	1998-1999	2001-2002	2002-2003
Tous les ordres d'enseignement						
Sexe masculin	n. d.	14,2	15,4	15,1	14,9	15,0
Sexe féminin	n. d.	14,8	16,0	15,9	15,9	16,0
Ensemble	**14,5**	**14,5**	**15,7**	**15,5**	**15,4**	**15,5**
Ensemble selon l'ordre d'enseignement						
Primaire (jeunes)	6,14	6,16	6,12	6,08	6,07	6,06
Secondaire (jeunes)	5,09	5,03	5,01	5,00	4,91	4,94
Primaire et secondaire (adultes)	0,30	0,23	0,84	0,88	0,88	0,89
Collégial	1,74	1,74	2,07	1,99	1,92	1,88
Université	1,28	1,34	1,64	1,53	1,61	1,71[e]

e : Estimations.
n. d. : Données non disponibles.

Graphique 2.1
Espérance de scolarisation pour un enfant qui entre à l'école primaire (en années)



2.2 L'accès à la préscolarisation

Le taux de préscolarisation à 5 ans[1] oscille entre 97 % et 99 % depuis de nombreuses années. Il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'accès à la maternelle 5 ans, non plus qu'à la maternelle 4 ans. Auparavant, le taux de préscolarisation à 4 ans se maintenait entre 6 % et 9 %. Ce taux est nettement plus élevé depuis 1994-1995 puisque sont dorénavant comptés les enfants inscrits en *Animation Passe-Partout*. Le taux était de 19,6 % en 2002-2003.

Les enfants inscrits à la maternelle 5 ans à temps partiel[2] ont longtemps constitué environ 87 % de l'effectif, sans différence entre les garçons et les filles. Depuis 1997-1998, avec la réforme de la maternelle, la situation est complètement inversée puisque la quasi-totalité des garçons et des filles inscrits à la maternelle 5 ans la fréquentent à temps plein.

Dans chaque pays, les garderies, les maternelles, les écoles ordinaires et les familles participent à différents degrés à l'éducation des jeunes enfants. Au Québec, on confie aux garderies une part relativement importante des activités éducatives, laissant le système scolaire officiel intervenir plus tard dans la vie des enfants. Ainsi, au Québec, les enfants âgés de 5 ans ont à peu près les mêmes probabilités de fréquenter l'école – que ce soit la maternelle ou le primaire – que les enfants des pays de l'OCDE[3]. En 2001-2002, rares étaient les pays développés, comme c'est pourtant le cas pour la Suède, où l'accès à l'école n'était pas universel (ou presque) à 5 ans. Par contre, en ce qui concerne les activités éducatives offertes aux enfants âgés de 4 ans, le Québec est loin des pays où le taux de scolarisation à 4 ans est presque identique au taux de scolarisation à 5 ans. De même, au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans ne sont pas scolarisés ; cela constitue une exception rare parmi les pays de l'OCDE. De plus, la majorité des enfants inscrits à la maternelle 4 ans au Québec sont dans le programme *Animation Passe-Partout*, ce qui signifie qu'ils ne sont pas vraiment pris en charge par le système scolaire québécois.

En maternelle 5 ans, on compte 1,5 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). La proportion est de 1,0 % chez les filles, mais du double (2,0 %) chez les garçons.

En 2002-2003, 98,2 % des enfants fréquentaient la maternelle 5 ans. Presque tous le faisaient à temps plein.

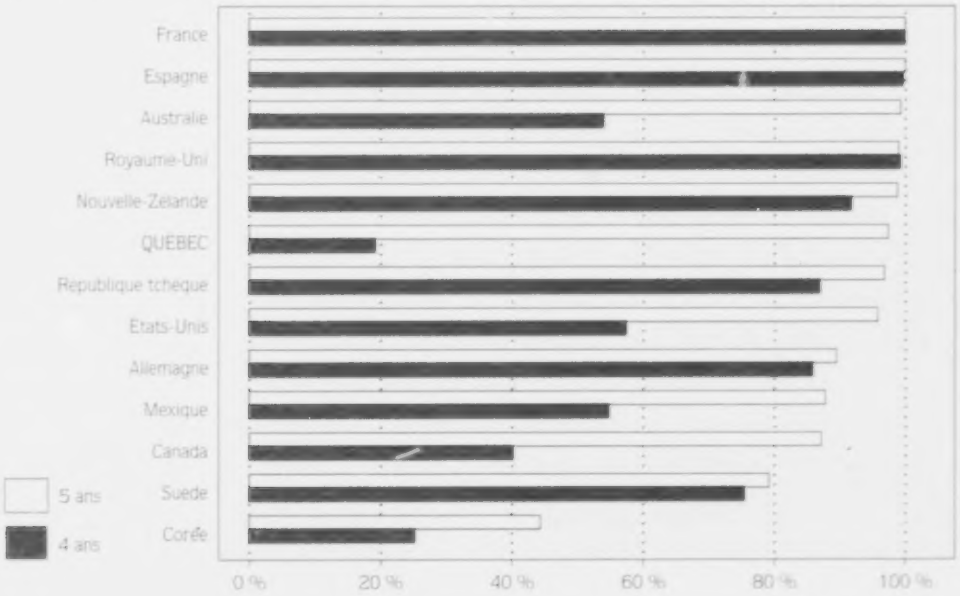
1. *Il s'agit du nombre d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans (quel que soit leur âge) en proportion de la population âgée de 5 ans, ou de 4 ans dans le cas de la maternelle 4 ans. Il y a peu d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans qui ne sont pas effectivement âgés de 5 ans le 30 septembre, et encore moins d'enfants à la maternelle 4 ans qui n'ont pas 4 ans. Des variations dans les estimations de la population âgée de 4 ou 5 ans peuvent influer sur le calcul de ces taux, probablement plus que tout autre phénomène.*
2. *À la maternelle 5 ans, le temps partiel signifie cinq demi-journées par semaine et le temps plein, cinq journées. À la maternelle 4 ans, le temps partiel signifie de une à quatre demi-journées par semaine et le temps plein, cinq demi-journées.*
3. *L'OCDE calcule des taux nets de scolarisation : il s'agit de la proportion d'enfants d'un âge donné qui fréquentent l'école, soit au primaire, soit à la maternelle. Les deux régimes sont confondus, car les différences nationales sont importantes. Le taux net de scolarisation ne tient aucunement compte du type de fréquentation. Sont donc ignorés les concepts de temps plein ou de temps partiel, d'heures ou de journées de fréquentation par semaine. Là aussi, les différences nationales peuvent être importantes.*

Tableau 2.2
Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans ou 5 ans (en %)

	1982-1983	1992-1993	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Maternelle 4 ans	**8,0**	**9,2**	**17,2**	**17,0**	**19,2**	**19,6**
Animation Passe-Partout	—	—	7,6	7,5	10,8	11,1
Autres catégories	—	—	9,5	9,5	8,4	8,5
Maternelle 5 ans	**97,4**	**96,7**	**98,6**	**98,5**	**98,1**	**98,2**
Temps plein[1]	—	9,2	98,4	98,4	98,1	98,2
Temps partiel[2]	—	87,6	0,2	0,0	0,0	0,0

— : *Sans objet.*
1. *Temps plein : cinq journées.*
2. *Temps partiel : cinq demi-journées.*

Graphique 2.2
Taux nets de scolarisation à 4 ans ou à 5 ans, Québec, Canada et différents pays, en 2001-2002 (en %)



2.3 L'accès à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale – Secteur des jeunes

L'accès à la 5e secondaire en 2002-2003 se situait à 74,1 %; il connaissait donc une légère hausse par rapport à l'année précédente. De même, en 2002-2003, l'accès à la 4e secondaire a atteint 84,1 %, ce qui laisse croire que l'accès à la 5e secondaire s'accroîtra un peu en 2003-2004.

Dans une perspective plus historique, le graphique 2.3 montre que l'accès à la 4e et à la 5e secondaire a sensiblement augmenté au cours des années 80. Cette tendance s'explique par le fait que le passage vers la formation professionnelle a été retardé au profit d'une formation générale plus poussée. Par contre, la chute observée en 1985-1986 (4e secondaire) et en 1986-1987 (5e secondaire) est due au redressement des notes de passage[1]. Il y a eu une baisse temporaire de la persévérance, mais la tendance à la hausse n'a pas tardé à se manifester de nouveau.

On peut parler d'accès quasi universel[2] à la 1re secondaire, soit un taux de 99 % en 2002-2003. Ce sont 97 % des jeunes qui accédaient à la 2e secondaire en 2002-2003 et 92 % à la 3e secondaire.

Les différences entre les sexes quant au taux d'accès en 2002-2003 se manifestent en 2e et en 3e secondaire, avec un écart de 3 points en faveur des filles. L'écart se creuse en 4e secondaire (7 points en faveur des filles) et atteint 13 points en 5e secondaire.

En 2002-2003, en formation générale au secteur des jeunes, l'accès à la 5e secondaire était de 74,1 %.

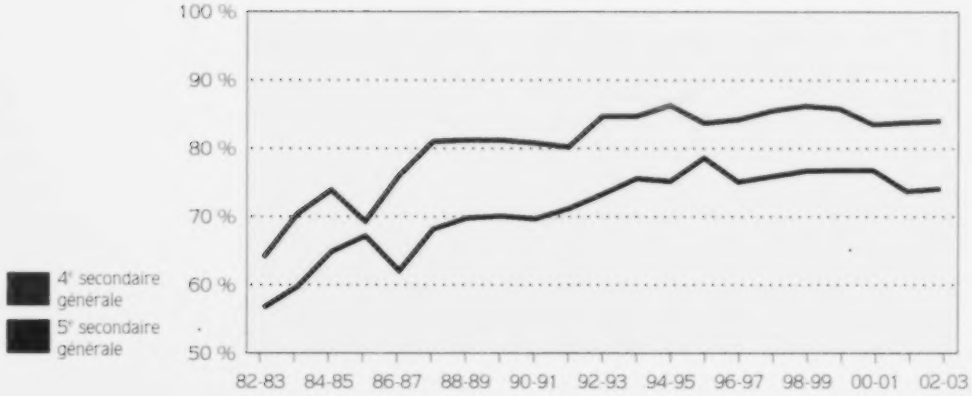
1. *La nouvelle note de passage plus élevée s'appliquait aux élèves qui entraient au secondaire en 1982-1983.*
2. *Certains jeunes ne sont pas scolarisés dans le système scolaire officiel. Ces jeunes peuvent se trouver dans des centres d'accueil, dans des écoles non reconnues légalement ou à leur domicile.*

Tableau 2.3
Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis, selon le sexe (en %)

	1982-1983	1992-1993	1997-1998	2000-2001	2001-2002	2002-2003
4e secondaire	**64,1**	**84,8**	**85,6**	**83,6**	**83,9**	**84,1**
Sexe masculin	59,9	81,7	82,1	80,0	79,9	80,9
Sexe féminin	68,6	88,0	89,3	87,4	88,1	87,5
5e secondaire	**56,7**	**73,3**	**75,9**	**76,8**	**73,7**	**74,1**
Sexe masculin	53,6	68,5	70,4	71,0	68,1	68,0
Sexe féminin	60,0	78,3	81,8	83,1	79,7	80,6

Note : Les élèves en formation professionnelle ne sont pas compris.

Graphique 2.3
Proportion des jeunes qui accèdent à la 4e et à la 5e secondaire en formation générale, réseaux public et privé réunis (en %)



2.4 L'accès à la formation professionnelle au secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

L'accès des personnes de moins de 20 ans à des programmes de formation professionnelle était de 16,6 % en 2002-2003 ; c'est une baisse non significative par rapport à l'année précédente. Depuis 1998-1999, l'accès des personnes déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) était relativement stable et approchait de 10 % ; il a baissé à 9,0 % en 2002-2003.

Puisque la filière du professionnel court a disparu en 1989-1990, la plupart des élèves qui se seraient orientés vers cette filière il y a des années se trouvent aujourd'hui dans les cheminements particuliers et même, plus probablement, dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle, qui font partie de la formation générale. L'accès à la formation professionnelle des élèves non diplômés se situait à 7,6 % en 2002-2003 et représentait 46 % de l'ensemble des entrées en formation professionnelle avant l'âge de 20 ans. Cette proportion est en hausse par rapport à la situation des dernières années.

Les programmes de formation professionnelle attirent plus de garçons que de filles. Ainsi, en 2002-2003, ce sont 20,9 % des garçons qui se dirigeaient vers cette filière par rapport à 12,1 % des filles. La même situation avait cours autant pour les élèves diplômés que pour ceux et celles qui ne l'étaient pas. On observe ici la contrepartie de ce qui se produit à la formation générale au secteur des jeunes (fiche 2.3), où les filles montrent une plus grande persévérance.

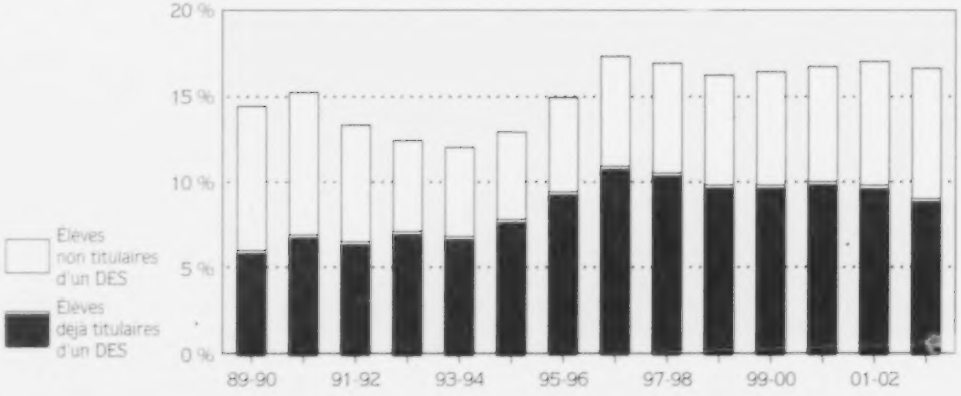
En 2002-2003, l'accès aux études en formation professionnelle était de 16,6 % chez les personnes âgées de moins de 20 ans, dont 54 % étaient déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES).

Tableau 2.4
Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)

	1989-1990	1994-1995	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
ENSEMBLE	**14,4**	**12,8**	**16,4**	**16,7**	**17,0**	**16,6**
Élèves non titulaires d'un DES	8,4	5,1	6,6	6,7	7,2	7,6
Élèves déjà titulaires d'un DES	6,0	7,8	9,8	10,0	9,8	9,0
SEXE MASCULIN	**18,0**	**15,1**	**19,6**	**20,4**	**20,9**	**20,9**
Élèves non titulaires d'un DES	11,5	6,6	8,9	9,1	9,7	10,5
Élèves déjà titulaires d'un DES	6,5	8,5	10,8	11,3	11,1	10,4
SEXE FÉMININ	**10,6**	**10,5**	**13,0**	**12,8**	**12,9**	**12,1**
Élèves non titulaires d'un DES	5,0	3,4	4,2	4,2	4,5	4,6
Élèves déjà titulaires d'un DES	5,5	7,1	8,9	8,6	8,5	7,6

– : *Sans objet.*

Graphique 2.4
Probabilité d'accéder à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)



2.5 L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire

Les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes ne sont pas tous des décrocheurs et des décrocheuses. Bon nombre poursuivent leurs études au secteur des adultes.

En 2002-2003, 13,9 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, en formation générale, sans même interrompre leur cheminement scolaire. En 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 % ; il s'est donc multiplié par 10. Dans ce contexte, le taux relativement faible de 5,0 % observé en 1992-1993 (voir le graphique 2.5) est l'effet des modifications apportées au financement des activités éducatives des élèves adultes en formation générale ; ce financement avait alors fait l'objet d'une enveloppe fermée[1]. La hausse observée en 1993-1994 (passage de 5 % à 9 %) est certainement due en partie au fait que l'enveloppe a été de nouveau ouverte pour les effectifs de 16 à 18 ans.

Si l'on observe la proportion de ceux et celles qui, après avoir interrompu leurs études, reviennent s'inscrire en formation générale chez les adultes, on constate que le poids de ces retours parmi les entrées des élèves de 15 à 19 ans au secteur des adultes l'emportait – jusqu'en 1986-1987 – sur celui des passages directs à partir du secteur des jeunes. Depuis, ce dernier type de cheminement a toutefois pris de l'ampleur et regroupait, en 2002-2003, plus des trois quarts des nouvelles inscriptions d'élèves n'ayant pas atteint l'âge de 20 ans.

La mission du secteur des adultes ne se limite pas à donner aux élèves quittant le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme en bénéficiant d'une formation adaptée. Le secteur des adultes accueille également des personnes déjà diplômées qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Et même parmi les personnes non diplômées qui entrent au secteur des adultes, certaines ne désirent que répondre à des besoins plus circonscrits (par exemple, profiter du contenu d'un cours particulier).

En 2002-2003, la proportion d'élèves de moins de 20 ans qui passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes se situait à 13,9 %.

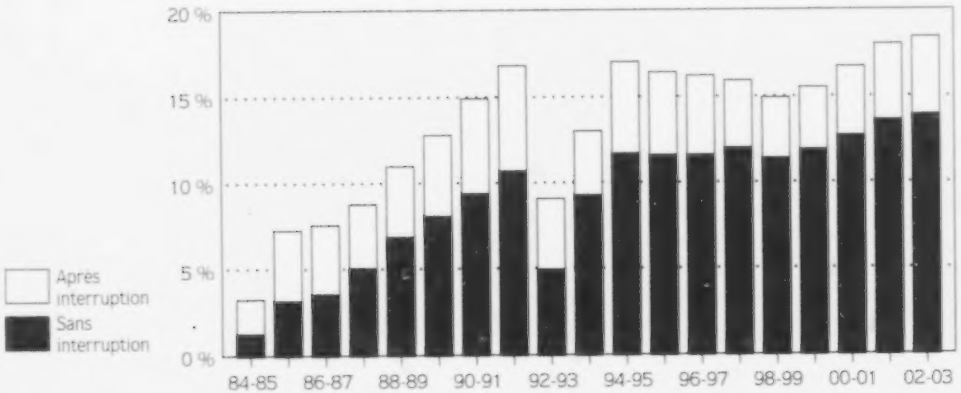
1. *En conséquence, les commissions scolaires ont dû inciter des élèves à rester au secteur des jeunes (où l'enveloppe financière est toujours ouverte), puisqu'il n'y avait plus autant de ressources financières pour les accueillir au secteur des adultes en 1992-1993.*

Tableau 2.5
Taux d'accès au secteur des adultes en formation générale, avant l'âge de 20 ans, sans avoir obtenu de diplôme du secondaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1994-1995	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Ensemble	**3,2**	**17,0**	**15,5**	**16,7**	**18,1**	**18,4**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,3	11,7	11,9	12,7	13,6	13,9
Après interruption des études	2,0	5,3	3,6	4,0	4,4	4,5
Sexe masculin	**3,3**	**19,4**	**17,8**	**19,0**	**20,4**	**20,8**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,4	13,7	13,7	14,6	15,6	15,7
Après interruption des études	1,9	5,8	4,1	4,4	4,9	5,1
Sexe féminin	**3,1**	**14,6**	**13,0**	**14,2**	**15,6**	**16,0**
En continuité[1] avec le secteur des jeunes	1,1	9,7	9,9	10,8	11,6	12,0
Après interruption des études	2,0	4,9	3,1	3,5	3,9	4,0

1. En continuité : se dit des élèves inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente.

Graphique 2.5
Probabilité d'accéder au secteur des adultes en formation générale avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %)



2.6 Le décrochage scolaire au secondaire

La présente fiche mesure à la fois la réussite scolaire formelle (la diplomation) et l'assiduité des personnes qui ne sont pas encore diplômées (la fréquentation scolaire). Le taux de décrochage scolaire se définit donc comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

Pour chaque âge, on mesure quelle est la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire[1]. On mesure également, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école[2]. Si l'on combine les deux mesures et si l'on en calcule le complément, on obtient le taux de décrochage pour chaque âge.

Grâce au graphique 2.6, on note que, depuis 1979, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage est à la baisse. La hausse observée dans les années 80 est due au redressement des notes de passage, qui a rendu plus difficile l'obtention d'un diplôme du secondaire (voir la fiche 5.2). Les résultats des dernières années sont relativement stables.

Le taux de décrochage en 2002 était de 19,6 % à 20 ans, de 20,6 % à 25 ans et de 25,6 % à 30 ans. De façon générale, cela indique que le taux de décrochage des jeunes est inférieur à celui des générations qui les ont précédés. Si l'on regarde ce qui se passe pour un âge donné, on remarque que le décrochage a passablement diminué depuis une vingtaine d'années : le taux à 17 ans est passé de 26,2 % en 1979 à 11,0 % en 2002 et, à 19 ans, il est passé de 40,6 % à 19,6 % durant la même période.

Le tableau 2.6 présente les différences entre les hommes et les femmes ; la situation est à l'avantage de ces dernières. En 1979, les écarts entre les sexes étaient relativement faibles ; ils étaient passablement plus importants en 2002. Par exemple, dans les taux à 19 ans, le décrochage chez les hommes en 2002 correspondait presque aux trois cinquièmes de ce qu'il était en 1979 (24,6 % par rapport à 43,8 %) ; chez les femmes, le taux de 2002 correspondait à moins des deux cinquièmes de ce qu'il était en 1979 (14,4 % par rapport à 37,2 %). La situation des femmes s'est donc améliorée dans une plus grande mesure que celle des hommes ; cette analyse vaut pour les autres âges présentés dans le tableau 2.6.

En 2002, 19,6 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école. Cette proportion était de 40,6 % en 1979.

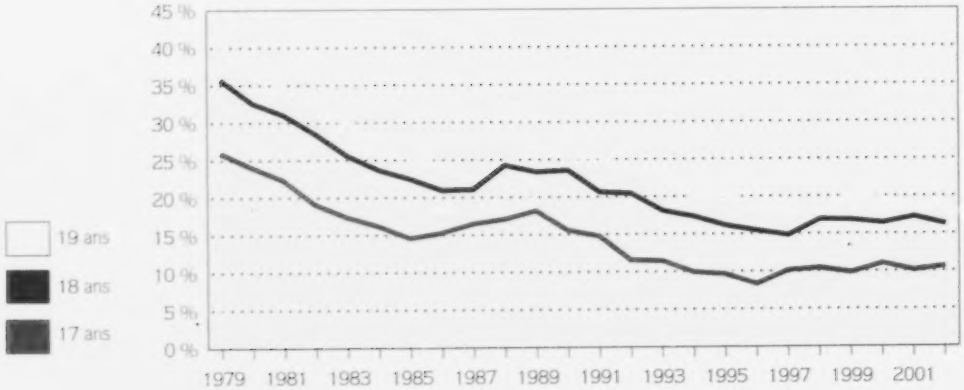
1. *Les diplômes considérés ici sont le diplôme d'études secondaires (DES, y compris le diplôme avec mention de professionnel court ou de professionnel long), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat en formation en entreprise de récupération (CFER).*

2. *Soit au secondaire, soit au collégial. Il peut arriver – quoique ce soit de moins en moins vrai depuis quelques années – qu'une personne s'inscrive au collégial sans être titulaire d'un diplôme du secondaire. On ne tient pas compte ici d'éventuelles inscriptions à l'université de personnes non diplômées du secondaire.*

Tableau 2.6
Taux de décrochage, selon l'âge et le sexe (en %)

	1979	1989	1999	2000	2001	2002
17 ans	**26,2**	**18,5**	**10,2**	**11,4**	**10,5**	**11,0**
Sexe masculin	27,6	21,3	13,2	14,1	13,4	13,9
Sexe féminin	24,7	15,5	7,0	8,5	7,4	7,9
18 ans	**35,7**	**23,4**	**16,9**	**16,5**	**17,3**	**16,3**
Sexe masculin	38,0	27,1	20,7	21,1	21,6	20,6
Sexe féminin	33,2	19,5	12,9	11,7	12,8	11,7
19 ans	**40,6**	**27,1**	**20,2**	**19,7**	**18,8**	**19,6**
Sexe masculin	43,8	31,1	25,0	24,3	24,0	24,6
Sexe féminin	37,2	22,9	15,1	14,8	13,2	14,4

Graphique 2.6
Taux de décrochage selon l'âge (en %)



2.7 Le redoublement et le retard scolaire – Secteur des jeunes

Le retard scolaire peut être observé lorsqu'un élève inscrit dans une classe est plus vieux que l'âge attendu pour cette même classe[1]. Un tel retard peut difficilement être rattrapé. Pour cela, il faudrait que l'élève retardataire saute une année scolaire plus tard au cours de son cheminement – ce qui est rare, surtout lorsqu'un élève a déjà éprouvé suffisamment de difficultés scolaires pour avoir été retardé d'un an ou plus. C'est pourquoi, comme l'illustre le tableau 2.7 (au primaire en 1983-1984, par exemple), la proportion d'élèves en retard s'accroît avec les classes. C'est que chaque année ajoute son lot de retardataires, sans qu'aucun ne soit jamais enlevé.

Dans les années les plus récentes, cet effet cumulatif dans la proportion d'élèves en retard est moins visible. Cela est dû au fait que les élèves de la troisième année d'un cycle au primaire (qui sont tous des retardataires, par définition) sont comptés avec les élèves de la deuxième année, haussant ainsi la proportion de retardataires (parmi les élèves de la seconde année du cycle).

Au secondaire, en formation générale, la proportion des élèves en retard semble au contraire diminuer avec les classes (voir le tableau 2.7; en 1983-1984, où l'on peut constater que le taux passe de 33,4 % en 1re secondaire à 25,2 % en 4e secondaire). Cela est dû soit au décrochage scolaire des élèves retardataires (qui, plutôt que d'être comptés comme des élèves en retard, ne sont plus du tout considérés comme présents dans le système scolaire), soit au passage vers la formation professionnelle.

Dans les années les plus récentes, cette explication semble moins pertinente pour le secondaire. La stabilité apparente d'une classe à l'autre cache une réalité différente. Si l'on suit une génération (par exemple, les élèves de 1re secondaire en 2000-2001, de 2e secondaire l'année suivante et de 3e secondaire en 2002-2003), on constate que la proportion de retardataires passe de 30,8 % à 30,4 %, puis à 29,2 %. Les taux diminuent donc à l'intérieur de cette génération, à cause du décrochage scolaire ou du passage à la formation professionnelle.

Avec la réforme de l'éducation, le calcul du redoublement[2] au primaire, tel qu'il était effectué dans les éditions antérieures des *Indicateurs de l'éducation*, n'est plus possible, surtout pour ce qui est de construire une séquence historique. La présente fiche se limite donc au redoublement au secondaire, en formation générale.

Depuis le sommet de 1991-1992, la proportion d'élèves du secondaire redoublant une classe suit une tendance générale à la baisse; en 2002-2003, elle atteignait 7,9 %. Les redoublements sont particulièrement importants en 1re secondaire. Cette situation n'est pas étonnante si l'on pense au fait que tous les élèves du primaire, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés, seront tôt ou tard admis au secondaire, ne serait-ce que parce qu'ils ont atteint l'âge de 13 ans. En outre, les élèves qui suivent un *cheminement particulier* de formation peuvent demeurer classés, sur le plan administratif, parmi ceux de la 1re secondaire pendant plusieurs années.

Les proportions d'élèves du secondaire qui redoublent une année sont relativement faibles dans les classes terminales. C'est que certains d'entre eux atteignent l'âge où la scolarité n'est plus obligatoire et abandonnent l'école ou encore poursuivent leur cheminement vers la formation professionnelle ou vers le secteur des adultes. Le graphique 2.7 illustre l'évolution de la proportion de redoublements à chaque classe. Pour l'ensemble du secondaire, cette proportion était de 7,9 % en 2002-2003, comparativement à 10,0 % en 1991-1992.

En 2002-2003, 18,2 % des élèves du primaire et du secondaire étaient en retard dans leur cheminement scolaire.

1. Ainsi en est-il pour les élèves âgés de plus de 6 ans (au 30 septembre) et inscrits en première année du premier cycle du primaire, ou pour les élèves âgés de plus de 7 ans en deuxième année du premier cycle du primaire, ou pour les élèves âgés de plus de 12 ans en 1re secondaire, etc. Par ailleurs, tous les élèves inscrits en troisième année d'un cycle au primaire sont considérés comme en retard, quel que soit leur âge.

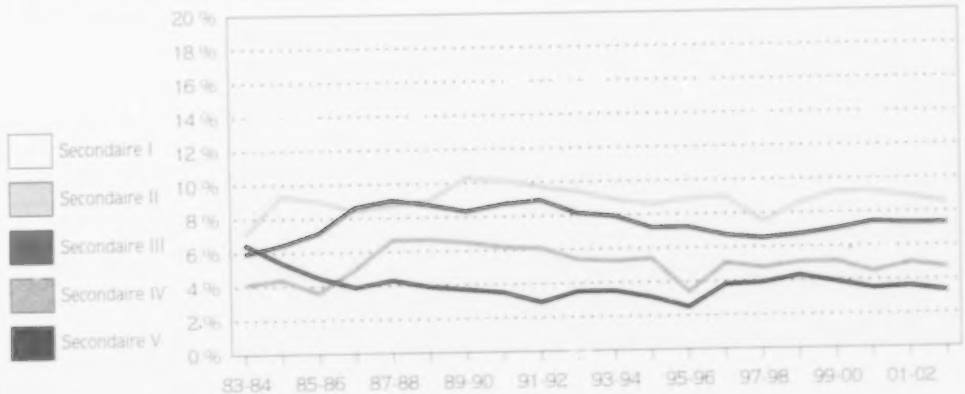
2. Parmi tous les élèves inscrits dans une classe, les redoublants et les redoublantes constituent la proportion des élèves qui étaient dans la même classe ou dans une classe supérieure l'année précédente. Les élèves de 6e secondaire générale sont considérés ici comme des redoublants et des redoublantes.

Tableau 2.7
Proportion des élèves en retard par rapport à l'âge attendu, selon l'ordre d'enseignement et la classe (en %)

	1983-1984	1993-1994	1998-1999	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Total	**20,9**	**24,0**	**21,0**	**19,8**	**18,9**	**18,2**
Primaire	**13,2**	**16,2**	**12,8**	**12,4**	**11,6**	**10,7**
1 (ou A) (ou 1.1)	6,5	8,6	6,9	6,3	4,3	2,6
2 (ou B-C) (ou 1.2+)	9,2	12,5	9,8	10,0	10,2	9,8
3 (ou D) (ou 2.1)	11,3	15,9	12,1	12,6	10,5	9,6
4 (ou E-F) (ou 2.2+)	14,3	17,9	14,3	14,1	13,7	13,0
5 (ou 3.1)	16,1	20,2	16,6	14,9	14,6	13,2
6 (ou 3.2 +)	22,4	21,6	18,6	16,6	15,7	15,4
Secondaire (formation générale)	**30,6**	**32,9**	**31,0**	**29,4**	**28,5**	**27,6**
1	33,4	36,8	32,5	30,8	28,7	27,5
2	30,4	32,6	31,5	31,7	30,4	28,5
3	29,4	33,1	30,5	30,7	30,4	29,2
4	25,2	30,1	29,3	26,7	27,1	26,6
5	33,5	30,4	30,8	26,4	25,3	25,4

*1. La notation **Primaire 1, 2... 6** était en usage jusqu'en 2000-2001 inclusivement. En 2001-2002, le primaire a été divisé en trois cycles devant normalement durer deux ans chacun. On utilisa alors les notations **A, B, C** pour le premier cycle et **D, E, F** pour le second cycle, les lettres **C** ou **F** étaient pour les élèves qui demeuraient dans un cycle au-delà de la période attendue de deux ans. Les 5e et 6e années du primaire n'étaient pas encore affectées par la réforme. Depuis septembre 2002, on utilise une notation à deux chiffres : par exemple, **1.1** représente le premier cycle du primaire, première année de fréquentation ; **1.2+** représente toujours le premier cycle, mais la deuxième année (ou plus) de fréquentation ; **3.1** représente le troisième cycle, première année de fréquentation, etc.*

Graphique 2.7
Proportion des élèves qui redoublent une classe du secondaire, selon la classe (en %)



2.8 L'accès aux études collégiales[1] à l'enseignement ordinaire

En 2002-2003, la proportion d'une génération de jeunes Québécois et Québécoises qui atteignait l'enseignement collégial se situait à 57,8 %. Ce pourcentage est inférieur de 6 points à celui de 1996-1997, soit juste avant que ne se produise la baisse du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire et que les critères d'admission aux études collégiales ne soient resserrés[2].

L'accès à l'enseignement collégial ordinaire avait connu une hausse de 22 points entre 1975-1976 et 1986-1987 (de 39,3 % à 61,2 %), suivie d'une baisse de 5 points en 1987-1988. Dans les six années suivantes, l'accès avait gagné encore 10 points pour atteindre un sommet de 66,9 % en 1993-1994. Depuis lors, l'accès a diminué de 9 points pour l'ensemble des jeunes du Québec.

Depuis la fin des années 70, l'évolution de l'accès au collégial s'explique essentiellement par des tendances qui se dessinent dès l'enseignement secondaire au secteur des jeunes : tout d'abord, augmentation du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en formation générale jusqu'en 1985-1986, puis, à la fin des années 80, recul de l'accès aux diplômes du secondaire à la suite de l'application de normes plus serrées et, enfin, reprise de la hausse à un rythme plus lent de 1990-1991 à 1995-1996, se concluant par une brusque chute en 1996-1997, finalement stoppée en 1998-1999.

On observe une similitude entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes et l'inscription au collégial. Cette concordance porte à croire que la majorité des jeunes diplômés et diplômées du secondaire en formation générale poursuivent, tôt ou tard, des études au collégial. À ces jeunes peuvent s'ajouter un certain nombre de diplômés et de diplômées de la formation professionnelle au secondaire.

Pendant une quinzaine d'années, l'écart n'avait cessé de croître entre les femmes et les hommes. Alors qu'il était faible au milieu des années 70, la différence était de 19,5 points en faveur des femmes en 2002-2003 ; les femmes sont les seules à avoir regagné du terrain au cours des dernières années.

L'accès au collégial diffère aussi selon le type de formation. Depuis 1995-1996, on ne constate aucune augmentation de la probabilité d'accéder au collégial en formation préuniversitaire, le taux étant passé de 37,9 % à 33,4 % en 2002-2003, après avoir atteint un sommet de 43,9 % en 1992-1993. Quant au taux d'accès au collégial en formation technique, il avait reculé de 21,6 % à 18,1 % de 1986-1987 à 1989-1990 pour revenir à 23,2 % en 1992-1993 et enfin atteindre 17,1 % en 2002-2003.

Dans les dernières années, la seule forme d'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire qui s'est accrue est celle du passage par les sessions d'accueil et d'intégration. Dès 1993-1994, 4,9 % des jeunes commençaient des études collégiales dans ce type de formation ; en 2002-2003, ce chiffre atteignait 7,3 %, ce qui représente donc, sur un total de 57,8 %, plus d'une nouvelle inscription sur dix.

En 2002-2003, le taux d'accès aux études collégiales a perdu 1,1 point pour atteindre 57,8 %, ce qui constitue un retour à la situation qui avait cours cinq ans plus tôt.

1. *On ne tient compte ici que des élèves inscrits pour la première fois à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC) à l'enseignement ordinaire.*
2. *Depuis l'automne 1997, les élèves qui entrent au collégial doivent, non seulement être titulaires d'un DES, mais aussi avoir réussi les cours suivants : langue d'enseignement et langue seconde de 5e secondaire, histoire et sciences physiques de 4e secondaire, et mathématiques de 5e secondaire ou de 4e secondaire comparable.*

Tableau 2.8

Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation (en %)

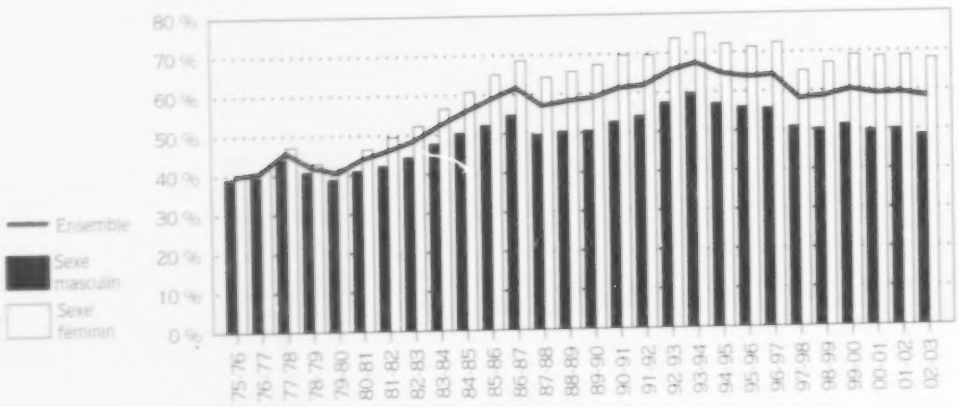
	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2001-2002	2002-2003[e]
Sexe masculin	**38,9**	**52,0**	**55,8**	**49,6**	**49,8**	**48,3**
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,5	26,3	26,2	26,2
Formation technique	13,4	17,7	18,5	16,9	16,6	14,7
Accueil et intégration	–	–	5,9	6,4	7,0	7,5
Sexe féminin	**39,7**	**64,9**	**71,1**	**68,4**	**68,6**	**67,8**
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,7	42,5	41,7	41,1
Formation technique	17,1	23,9	20,3	20,6	21,1	19,7
Accueil et intégration	–	–	6,1	5,3	5,7	7,0
Ensemble	**39,3**	**58,3**	**63,3**	**58,7**	**58,9**	**57,8**
Formation préuniversitaire	24,0	37,5	37,9	34,2	33,7	33,4
Formation technique	15,3	20,8	19,3	18,7	18,8	17,1
Accueil et intégration	–	–	6,0	5,9	6,4	7,3

e Estimations

– Sans objet

Graphique 2.8

Taux d'accès à l'enseignement collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe (en %)



2.9 Le passage immédiat du collégial à l'université

Les programmes de la formation préuniversitaire au collégial ont comme principal objectif de préparer les élèves aux études universitaires. Ainsi, pour la promotion de 2001-2002, ce sont 77,7 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation préuniversitaire[1], qui poursuivaient, à l'automne 2002, des études universitaires à temps plein[2]. On observe que 76,7 % des femmes diplômées de la formation préuniversitaire poursuivaient des études universitaires à temps plein à l'automne 2002, soit une proportion un peu plus petite que celle qui était trouvée chez les hommes (79,3 %).

Le taux de passage immédiat des personnes diplômées de la formation préuniversitaire vers la formation universitaire se situait entre 78,6 % et 84,0 % de 1994 à 1999. Depuis 1999, ce taux connaît une baisse ; il est passé de 84,0 % à 76,4 % en 2002. Bien que la méthode utilisée pour estimer le taux de passage immédiat du collégial à l'université ait quelque peu changé depuis 2000, les données de l'automne 2002 confirment la tendance à la baisse observée au cours des dernières enquêtes *Relance*. Depuis le printemps 2000, le marché du travail a été favorable aux jeunes de 20 à 24 ans. Cette situation pourrait être l'un des facteurs expliquant la baisse du taux de poursuite immédiate des études au cours de cette période. À l'automne 2002, on observait néanmoins une augmentation significative du taux de poursuite des études à temps plein, qui est passé de 76,4 % à 77,7 %.

À l'automne 2002, 20,8 % des personnes de 24 ans ou moins, diplômées de la formation technique en 2001-2002, poursuivaient des études universitaires à temps plein l'année suivant l'obtention du diplôme, soit une proportion comparable à celles que l'on avait observées au cours des dernières années. Ce résultat confirme l'importance de la formation technique comme voie de passage vers l'université. En effet, le taux de passage se maintient à un niveau avoisinant les 20 % depuis quatre ans, soit la proportion la plus élevée observée depuis 1984, et ce, malgré un marché du travail favorable à l'embauche de jeunes personnes diplômées de la formation technique.

Les hommes âgés de 24 ans ou moins, diplômés de la formation technique, poursuivent des études universitaires à temps plein dans une plus grande proportion que les femmes du même groupe d'âge. Cette situation s'observe depuis 1984.

> Pour la promotion de 2001-2002, 77,7 % des personnes diplômées de la formation préuniversitaire et 20,8 % des personnes diplômées de la formation technique poursuivaient des études universitaires à temps plein à l'automne suivant la fin de leurs études collégiales.

1. *Il s'agit des personnes qui, entre les mois de septembre et d'août d'une année scolaire déterminée, ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) dans un établissement d'enseignement.*

2. *En 2002, nous avons procédé à une révision de la méthode d'estimation des taux de passage immédiat du collégial à l'université. De 1984 à 2002, nous avons utilisé les résultats des enquêtes* La Relance au collégial du ministère de l'Éducation, *qui présentent la situation, au 31 mars de l'année suivant l'obtention du diplôme, des personnes diplômées de la formation préuniversitaire et technique. En 2002, nous avons estimé le taux de passage immédiat du collégial à l'université à l'aide des données administratives du Système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Aux fins de comparaison avec les données des enquêtes* Relance, *nous avons calculé le taux de passage immédiat du collégial à l'université des personnes diplômées de la formation collégiale qui fréquentaient, à l'automne 2001, une université québécoise à temps plein en utilisant le système GDEU. Bien que provenant de sources d'information différentes, les taux de passage obtenus selon les deux méthodes présentent, de manière satisfaisante, la situation observée pour l'année 2002.*

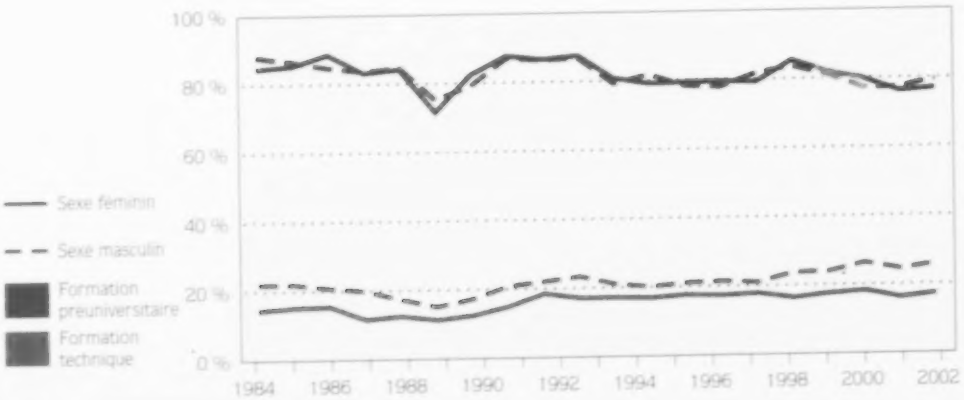
Tableau 2.09
Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées de la formation collégiale qui ont poursuivi des études à temps plein[1] à l'université sans interruption, selon le type de formation et le sexe (en %)

	1984	1994	2000	2001	2002[2]	2003
Formation préuniversitaire	**86,0**	**79,9**	**81,4**	**78,6**	**76,4**	**77,7**
Sexe masculin	87,7	79,0	80,8	77,0	77,0	79,3
Sexe féminin	84,3	80,5	81,7	79,6	76,0	76,7
Formation technique	**17,4**	**18,6**	**20,0**	**21,5**	**19,7**	**20,8**
Sexe masculin	21,9	21,0	23,9	26,3	24,5	24,9
Sexe féminin	14,4	17,1	17,5	18,2	16,2	17,3

1. Les statistiques produites entre 1984 et 2001 sont tirées des enquêtes La Relance au collégial. *Ces statistiques représentent la proportion de personnes diplômées qui, au 31 mars de l'année de référence, étudiaient à temps plein ou étudiaient à temps partiel sans travailler. Depuis 2002, les statistiques proviennent du Système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Les statistiques de 2002 et de 2003 représentent la proportion de personnes diplômées de 2000-2001et de 2001-2002 qui, à l'automne suivant, poursuivaient des études à temps plein dans une université québécoise. Dans le calcul de l'indice issu des enquêtes Relance, l'inclusion de certaines personnes diplômées qui sont aux études à temps partiel ainsi que la date de référence utilisée dans les enquêtes Relance (31 mars) ont pour effet combiné de produire un indicateur de poursuite des études universitaires légèrement plus élevé que celui obtenu selon le nouvel indicateur utilisé depuis 2002.*

2. Données révisées.

Graphique 2.9
Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées de l'enseignement collégial qui ont poursuivi des études universitaires à temps plein sans interruption, selon le type de formation et le sexe (en %)



2.10 L'accès aux études universitaires

Il est ici question de l'accès[1] aux programmes d'études menant à des grades universitaires, soit au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat. L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

En 1992-1993, la proportion d'une génération qui s'inscrit une première fois à des études en vue d'obtenir un baccalauréat s'était accrue du tiers en 8 ans : elle atteignait 39,7 %, alors qu'elle avait été de 30,1 % en 1984-1985. De 1992-1993 à 1997-1998, un recul de 5,8 points a été enregistré dans le taux d'accès aux études menant au baccalauréat, ce taux ayant baissé à 33,9 %. Un rapprochement peut être établi entre cette baisse et celle qui a été observée dans l'accès aux études collégiales en formation préuniversitaire, qui s'était dessinée après 1992-1993 (fiche 2.8). Par la suite, une reprise a été enregistrée, ce qui a permis d'atteindre un taux d'accès de 41,1 % en 2003-2004, comparable à celui de 1992-1993. Les femmes ont même dépassé ce niveau puisque leur taux d'accès aux études conduisant au baccalauréat a maintenant atteint 47,8 %.

Pendant cette période de 19 ans, les femmes sont seules à connaître une véritable progression dans l'accès aux études menant au baccalauréat ; la proportion des femmes ayant entrepris de telles études a augmenté de 16,5 points, tandis que celle des hommes (34,2 %) se trouvait 5,2 points au-dessus de ce qu'elle était en 1984-1985. L'écart entre les sexes est de 13,6 points, alors qu'il était de 2,3 points 19 ans plus tôt.

Aux études de deuxième cycle devant mener à la maîtrise, l'accès, qui s'établit à 11,6 %, a connu une sixième hausse de suite après avoir subi une baisse en 1997-1998. Ici aussi, l'évolution a été plus favorable aux femmes. Leur taux d'accès atteignait 11,9 % en 2003-2004, contre 11,6 % pour les hommes, alors que la différence était, en 1984-1985, de 1,5 point en faveur de ces derniers. Dans ce domaine, c'est en 1993-1994 que les femmes ont commencé à devancer définitivement les hommes. La hausse générale de l'accès aux études conduisant à la maîtrise, enregistrée entre 1984-1985 et 2003-2004, est relativement plus élevée que celle qui est observée pour les études conduisant au baccalauréat.

L'essor des études conduisant au doctorat est important, bien qu'il ne concerne encore qu'une très faible partie de la population. L'accès y est passé de 1,1 % en 1984-1985 à 2,4 % en 2003-2004. À ce cycle d'études, les hommes conservent l'avantage avec un taux d'accès de 2,7 %, contre 2,2 % chez les femmes. Cependant, ces dernières ont progressé beaucoup plus vite en ce qui a trait à l'accès aux études conduisant au doctorat pendant les 19 dernières années.

En 2003-2004, la proportion des personnes accédant aux études universitaires est estimée à 41,1 % pour les études devant conduire au baccalauréat, à 11,6 % pour celles devant conduire à la maîtrise et à 2,4 % pour celles devant mener au doctorat.

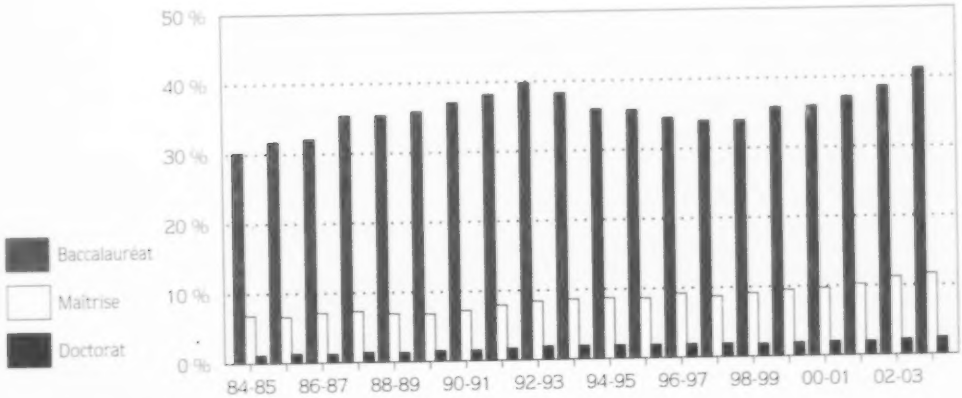
1. *Les données sur les nouvelles inscriptions, servant habituellement à mesurer l'accès aux études n'étant pas disponibles au moment de rédiger cette fiche, ce sont les données préliminaires sur les inscriptions diffusées par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) qui ont servi pour les calculs relatifs aux années 2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004. Plus précisément, au baccalauréat, c'est la variation annuelle des nouvelles inscriptions à temps plein au premier cycle qui a permis de projeter les dernières données observées, soit celles de 2000-2001. En ce qui concerne la maîtrise et le doctorat, ce sont les variations d'effectifs du deuxième cycle et du troisième cycle qui ont servi de base à l'estimation.*

Tableau 2.10
Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire, selon le sexe (en %)

	1984-1985	1992-1993	1997-1998	2001-2002[e]	2002-2003[e]	2003-2004[e]
Programmes d'études conduisant au baccalauréat						
Sexe masculin	29,0	34,8	28,9	30,4	31,9	34,2
Sexe féminin	31,3	44,9	39,1	43,7	45,3	47,8
Ensemble	**30,1**	**39,7**	**33,9**	**37,1**	**38,6**	**41,1**
Programmes d'études conduisant à la maîtrise						
Sexe masculin	7,5	8,5	8,4	10,2	11,2	11,6
Sexe féminin	6,0	8,3	8,9	10,4	11,4	11,9
Ensemble	**6,8**	**8,4**	**8,7**	**10,2**	**11,2**	**11,6**
Programmes d'études conduisant au doctorat						
Sexe masculin	1,4	2,3	1,9	2,3	2,5	2,7
Sexe féminin	0,8	1,4	1,8	1,8	2,0	2,2
Ensemble	**1,1**	**1,9**	**1,9**	**2,0**	**2,2**	**2,4**

e : Estimations (voir la note 1 au bas du texte).

Graphique 2.10
Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire (en %)



2.11 La formation de chercheurs et de chercheuses

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est vraisemblablement celui qui est le plus représentatif des étudiants et des étudiantes qui se consacreront à la recherche universitaire. À l'automne 2002, cet effectif était de 9 280, ce qui représente un sommet depuis 1990.

L'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est concentré en sciences humaines, en sciences appliquées, en sciences pures et en sciences de la santé. En 2002, 29,6 % de l'effectif en cause se trouvait en sciences humaines, 18,4 % en sciences appliquées, 15,2 % en sciences pures et 13,4 % en sciences de la santé.

Ce sont les hommes qui, en majorité, s'inscrivent à un programme d'études conduisant au doctorat. À l'automne 2002, ces derniers représentaient 53,8 % de cet effectif et les femmes, 46,2 %. En 1990, les proportions correspondantes étaient de 64,7 % et de 35,3 %. De 1990 à 2002, la croissance de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat (72,4 %) a été cependant beaucoup plus importante que celle de l'effectif masculin (9,7 %).

En 2002, 80,7 % de l'effectif masculin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat était réparti entre les sciences appliquées (26,4 %), les sciences humaines (24,6 %), les sciences pures (18,2 %) et les sciences de la santé (11,5 %). L'effectif masculin inscrit en sciences de l'administration est celui qui a connu la plus forte croissance, soit 107,7 %, depuis 1990.

La répartition de l'effectif féminin inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat est différente de celle de l'effectif masculin. À l'automne 2002, l'effectif féminin était réparti principalement comme suit : 35,5 % en sciences humaines, 15,7 % en sciences de la santé, 11,6 % en sciences pures, 9,2 % en sciences appliquées, 8,2 % en lettres et 8 % en sciences de l'éducation. L'effectif féminin qui a enregistré la plus forte croissance depuis 1990 est celui qui était inscrit en arts, avec 262,5 % d'augmentation ; en droit, avec 231,6 % d'augmentation ; en sciences appliquées, avec 150,3 % d'augmentation ; en sciences de la santé, avec 129,7 % d'augmentation, et en administration, avec 129,7 % d'augmentation[1].

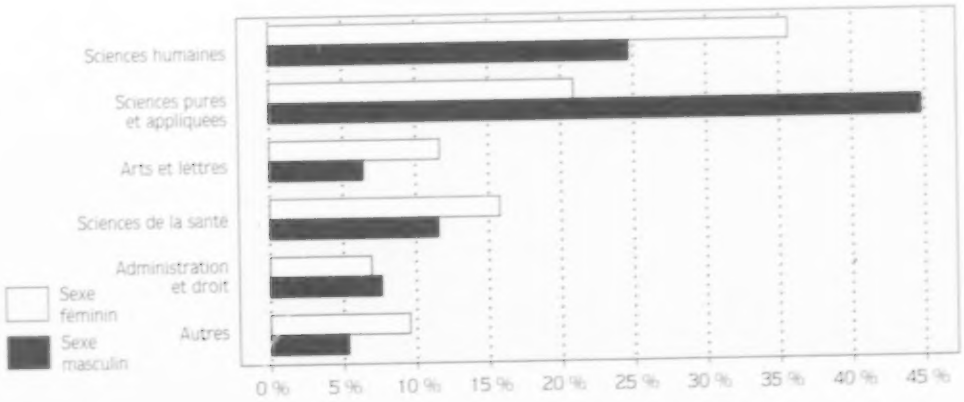
À l'automne 2002, on trouvait en sciences humaines 29,6 % de l'effectif inscrit à un programme d'études conduisant au doctorat ; 18,4 % de l'effectif était inscrit en sciences appliquées, 15,2 % en sciences pures et 13,4 % en sciences de la santé.

1. *On ne prend pas en considération l'effectif féminin inscrit aux études pluri-sectorielles, qui est passé de 21 en 1990 à 56 en 2002.*

Tableau 2.11
Effectif étudiant inscrit à un programme d'études menant au doctorat, selon le domaine d'études, de 1990 à 2002 (trimestre d'automne)

	1990	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Arts	96	120	175	186	200	209	237
Lettres	654	770	690	665	607	583	579
Sciences de l'administration	258	391	482	463	494	508	558
Droit	58	103	107	108	109	110	120
Sciences de l'éducation	549	587	594	560	556	504	526
Sciences humaines	2 168	2 730	2862	2 746	2 721	2 685	2 749
Sciences pures	1 229	1 506	1365	1 347	1 351	1 355	1 408
Sciences appliquées	1 276	1 715	1433	1 446	1 388	1 446	1 711
Sciences de la santé	662	958	1021	1 041	1 114	1 149	1 246
Études plurisectorielles	60	126	105	96	92	87	121
Ne s'applique pas	27	171	22	21	16	23	25
Total	**7 037**	**9 177**	**8856**	**8679**	**8 648**	**8 659**	**9 280**

Graphique 2.11
Répartition de l'effectif inscrit dans un programme d'études menant au doctorat, selon le sexe et le domaine d'études, à l'automne 2002



3.1 La réussite[1] au second cycle du secondaire en formation générale au secteur des adultes

Parmi les élèves du secteur des adultes qui étaient inscrits en formation générale et terminaient leurs études en 2001-2002, 14,3 % ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les élèves du second cycle du secondaire, la proportion de titulaires d'un diplôme parmi les sortants et les sortantes était du triple et s'élevait à 47,3 %. Parmi les différents services d'enseignement[2], c'est seulement le second cycle du secondaire qui doit normalement donner lieu à un diplôme. L'année 1988-1989 a été la première année où l'on a pu distribuer les nouvelles inscriptions suivant le service d'enseignement. La réussite était alors de 23,2 % pour les élèves du second cycle quittant l'école ; elle a donc doublé depuis ce temps.

Bien que le diplôme ne soit pas le critère le plus approprié pour mesurer la réussite dans les autres services d'enseignement, on peut quand même constater que la proportion de diplômés et diplômées croit parmi l'ensemble des sorties de tous les services d'enseignement du secteur des adultes. Depuis 1980-1981, cette proportion est passée de 11,5 % à 14,3 %. Cela s'explique surtout par le fait que moins d'abandons ont lieu dans des services ne menant pas directement au diplôme. Au lieu de quitter l'école, les élèves poursuivent leur formation dans un autre service d'enseignement, pouvant ainsi accéder au second cycle et éventuellement au diplôme du secondaire.

Parmi les sortantes et les sortants de moins de 20 ans, les proportions de titulaires d'un diplôme sont plus élevées que pour l'ensemble des âges. Ainsi, au second cycle du secondaire, 56,8 % des élèves sortant avant l'âge de 20 ans sont titulaires d'un diplôme, ce qui représente aussi une augmentation importante, puisque la proportion correspondante en 1988-1989 était de 36,3 %. Dans l'ensemble des services d'enseignement, la proportion des sortants et des sortantes de moins de 20 ans titulaires d'un diplôme est passée de 22,0 % à 26,8 % entre 1980-1981 et 2000-2001.

En 1980-1981, les taux de réussite étaient un peu plus élevés pour le sexe masculin ; depuis ce temps, l'écart s'est inversé en faveur du sexe féminin. En 2001-2002, les taux de réussite des femmes dépassaient de 3,1 points ceux des hommes, et cette différence atteignait 11,2 points chez les moins de 20 ans.

Parmi les moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes au second cycle du secondaire, en 2001-2002, 56,8 % ont quitté l'école avec un diplôme.

1. La réussite en formation générale est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation générale ayant quitté les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant l'année de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.

2. Les services d'enseignement offerts en formation générale des adultes, actuellement ou les années passées, sont les suivants : programme d'insertion dans la vie communautaire, intégration socioprofessionnelle, formation préparatoire à l'emploi, alphabétisation, francisation, adultes scolarisés au secteur des jeunes, introduction au retour aux études, préscondaire, premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaires et préparation aux études supérieures.

Tableau 3.1
Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, le service d'enseignement, l'âge et l'année de la dernière inscription (en %)

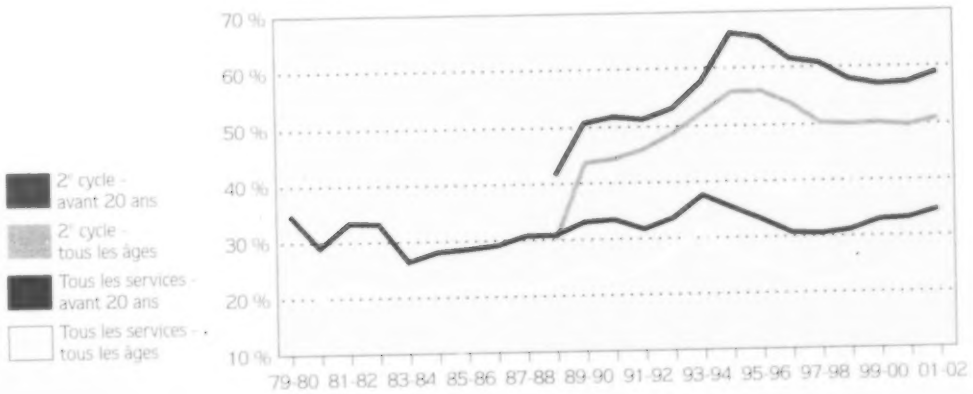
	1980-1981	1988-1989	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2001-2002e
Sexe masculin						
Second cycle	n. d.	22,7	37,3	50,2	42,5	44,1
Avant l'âge de 20 ans	n. d.	36,2	45,5	61,0	51,7	52,9
Tous les services	13,1	13,2	13,1	14,9	12,3	12,8
Avant l'âge de 20 ans	23,1	22,4	23,9	22,4	22,4	23,9
Sexe féminin						
Second cycle	n. d.	23,6	41,4	55,9	49,3	50,4
Avant l'âge de 20 ans	n. d.	36,4	50,9	67,5	57,9	61,1
Tous les services	10,3	15,3	16,5	20,0	16,1	15,9
Avant l'âge de 20 ans	20,8	25,8	30,9	33,2	33,2	35,1
Ensemble						
Second cycle	n. d.	23,2	39,6	53,2	45,9	47,3
Avant l'âge de 20 ans	n. d.	36,3	48,2	64,3	54,7	56,8
Tous les services	11,5	14,4	14,9	17,4	14,1	14,3
Avant l'âge de 20 ans	22,0	24,1	27,1	26,8	26,8	28,5

n. d. : Données non disponibles.

e : Estimations.

1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

Graphique 3.1
Proportion des élèves du secteur des adultes en formation générale terminant leurs études avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.2 La réussite[1] en formation professionnelle au secondaire

Parmi les élèves de la formation professionnelle[2] qui terminaient leurs études en 2001-2002, 58,6 % ont obtenu un diplôme. Si l'on ne considère que les effectifs jugés comme étant véritablement à la recherche d'un diplôme, soit les élèves inscrits à temps plein[3], la proportion de titulaires d'un diplôme parmi les sortants et les sortantes atteint 84,0 %, soit le plus haut taux des dernières années.

Depuis le début de la réforme de la formation professionnelle en 1987-1988, le pourcentage de ceux et celles qui ont obtenu un diplôme a augmenté de façon appréciable. Par exemple, à la fin de 2001-2002, l'obtention du diplôme touchait 69,7 % des sortants et des sortantes des programmes menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), contre une proportion de 43,4 % en 1988-1989. Par rapport à la situation qui existait au professionnel long au milieu des années 80, la réussite ne semble pas avoir beaucoup augmenté, mais il faut rappeler que les données disponibles sur le professionnel long ne concernaient que le secteur des jeunes. Si l'on ne regarde que les élèves inscrits à temps plein[3], l'amélioration est plus visible. Comme on l'a déjà noté, la proportion des élèves ayant terminé leurs études en 2001-2002 avec un diplôme était de 84,0 %, alors qu'elle était de 56,3 % pour les élèves ayant terminé leurs études 20 ans plus tôt.

En considérant toutes les sorties, sans tenir compte du secteur ni du régime d'études, on constate que la proportion des diplômes a aussi augmenté depuis le début des années 80. Ainsi trouvait-on, parmi l'ensemble des personnes inscrites à la formation professionnelle pour la dernière fois en 1980-1981, une proportion de diplômés et de diplômées de 46,6 %. Cette proportion globale est passée à 58,6 % en 2001-2002.

Les nouvelles inscriptions en formation professionnelle ont connu une baisse importante dans les années 80 (fiche 2.4). On exige maintenant, pour l'accès à la formation professionnelle, une formation générale plus poussée. Les personnes déjà diplômées de la formation générale ont toujours des taux de réussite en formation professionnelle supérieurs à ceux des personnes qui ne sont pas titulaires d'un diplôme. Cela explique en grande partie que les taux de réussite relatifs à l'ensemble des sortants et des sortantes ont été plus élevés dans les dernières années.

Les garçons et les filles montrent des résultats plus ou moins différents selon les années. L'année 1999-2000 est marquée par un renversement de tendance à la sortie des programmes menant au DEP, alors que la réussite des filles surpasse celle des garçons (70,2 % contre 63,9 %). Auparavant, la réussite des garçons était de 2 à 10 points plus élevée que celle des filles. Cependant, lorsqu'on ne retient que l'ensemble des sorties selon le sexe sans tenir compte du programme ou du régime d'études, il y a longtemps que le taux de réussite est plus élevé pour le sexe féminin. Dès 1985-1986, la proportion d'élèves de sexe féminin qui terminaient leurs études professionnelles avec un diplôme était de 36,2 % contre 28,7 % pour les élèves de sexe masculin ; en 2001-2002, les proportions respectives étaient de 67,8 % et de 52,9 %.

> En 2001-2002, le taux de réussite des garçons dans les programmes conduisant au DEP a remonté de 1,6 point (67,4 %) mais est resté inférieur à celui des filles, qui avaient affiché en 1999-2000 un taux supérieur à celui des garçons, pour la première fois en dix ans.

1. *La réussite en formation professionnelle est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un diplôme parmi l'ensemble des élèves de la formation professionnelle ayant quitté les études secondaires avec ou sans diplôme. Les diplômes comptés sont ceux qui ont été obtenus pendant l'année de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années qui suivent la dernière année d'inscription.*
2. *Comme il n'est pas absolument nécessaire pour les commissions scolaires de faire connaître le nombre des inscriptions en formation professionnelle quand elles ne donnent pas lieu à une sanction, il se peut que le dénominateur des taux de réussite soit incomplet.*
3. *Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.*

Tableau 3.2
Proportion des élèves de la formation professionnelle au secondaire terminant leurs études avec un diplôme[1], selon le sexe, la catégorie et l'année de la dernière inscription (en %)

	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Sexe masculin							
PL ou DEP[2]	57,1	58,3	60,0	67,7	63,9	65,8	67,4
Temps plein[3]	51,8	51,4	81,1	79,5	81,6	80,6	83,3
Toutes les sorties	48,3	28,7	21,7	46,2	50,7	52,5	52,9
Sexe féminin							
PL ou DEP[2]	65,5	69,5	50,3	64,5	70,2	71,2	72,7
Temps plein[3]	61,3	62,0	80,0	78,3	82,4	82,6	84,8
Toutes les sorties	45,2	36,2	39,3	54,0	65,7	64,4	67,8
Ensemble							
PL ou DEP[2]	61,7	64,1	54,4	66,1	66,6	68,1	69,7
Temps plein[3]	56,3	56,6	80,6	78,9	82,0	81,5	84,0
Toutes les sorties	46,6	32,1	27,9	49,5	56,6	57,2	58,6

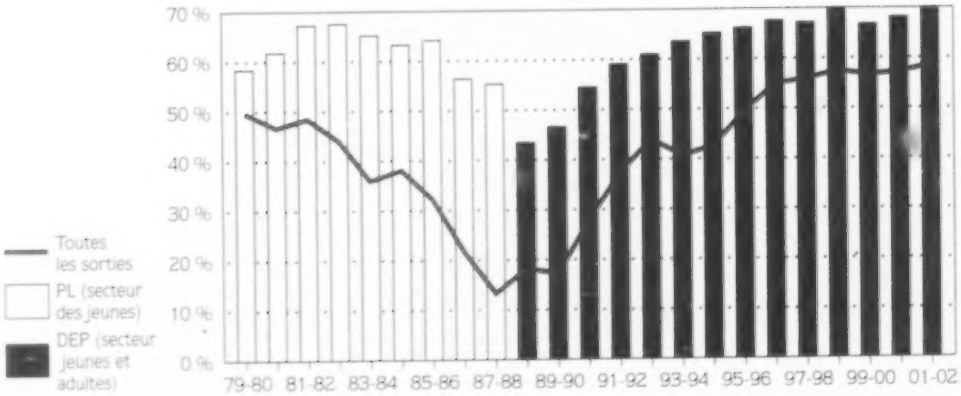
e : Estimations.

1. Tous les diplômes du secondaire sont considérés.

2. En 1980-1981 et en 1985-1986, ce sont les inscriptions au professionnel long (PL) dans le secteur des jeunes qui ont été examinées. Depuis 1988-1989, ce sont les inscriptions aux programmes donnant lieu au diplôme d'études professionnelles (DEP) dans les secteurs des jeunes et des adultes qui sont considérées.

3. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

Graphique 3.2
Proportion des élèves qui sortent de la formation professionnelle au secondaire avec un diplôme, selon l'année de la dernière inscription (en %)



3.3 La réussite[1] des études en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sortaient de la formation préuniversitaire à la fin de 2001-2002, 71,3 % ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 63,9 % et 71,6 %. On note une augmentation sensible des taux de réussite depuis 1999-2000, où la valeur atteignait 69,3 %. Avant la baisse enregistrée en 1999-2000, on avait également observé une augmentation des taux de réussite, qui étaient passés de 64,7 % en 1995-1996 à 70,2 % en 1998-1999. Les critères d'admission plus exigeants appliqués à l'automne 1997 (fiche 2.8) expliquent vraisemblablement une partie de cette hausse, puisque moins d'élèves, parmi les plus susceptibles d'abandonner leurs études, peuvent maintenant s'inscrire à l'enseignement collégial.

À ce chapitre, les filles montrent des résultats supérieurs et l'écart en leur faveur s'est accentué au fil des ans. Au sein de l'effectif de 1980-1981, la proportion de filles ayant terminé leur formation préuniversitaire avec un DEC dépassait de 3,9 points celle des garçons ; pour l'effectif inscrit en 2001-2002, l'écart était de 13,1 points en faveur des filles (cet écart était de 10,8 points en 1995-1996). Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer les écarts entre les sexes dans l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils et elles ont entrepris leurs études collégiales, on trouve des taux de réussite un peu plus élevés que la moyenne pour ceux et celles qui ont débuté en formation préuniversitaire ; en 2001-2002, le taux de réussite de ces élèves était de 73,3 %. Par ailleurs, les élèves qui sont venus de la formation technique affichent des taux de réussite nettement plus faibles. Si l'on ajoute le fait que, depuis 1994-1995, parmi les sortants et les sortantes, il y en a qui ont débuté par les sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois l'année précédente), on observe que les taux de réussite sont demeurés plus faibles pour les élèves de la formation préuniversitaire ayant suivi un type de formation différent. Ces taux n'ont repassé la barre des 50,0 % qu'en 1998-1999, pour atteindre 55,5 % en 2001-2002.

En principe, la durée nécessaire pour obtenir le DEC en formation préuniversitaire est de deux ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en deux ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription à un programme conduisant au DEC) atteignait 44,2 % en 2001-2002 parmi ceux et celles ayant commencé leurs études en formation préuniversitaire ; ce taux a déjà atteint 35 % en 1986-1987 (taux le plus bas jamais enregistré). Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation préuniversitaire, peu importe dans quel type de formation ils ont débuté, il va sans dire que le taux de réussite en deux ans est un peu plus faible, puisque certains élèves peuvent avoir commencé par un autre type de formation ayant eu pour effet d'allonger leur parcours scolaire. Habituellement, la majorité des DEC en formation préuniversitaire est obtenue à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales ; en 2001-2002, le taux correspondant était de 72,1 %.

Parmi les élèves de la formation préuniversitaire qui terminaient leurs études en 2001-2002, 71,3 % ont obtenu un DEC, ce chiffre ayant gagné près de 2 points dans les deux années précédentes.

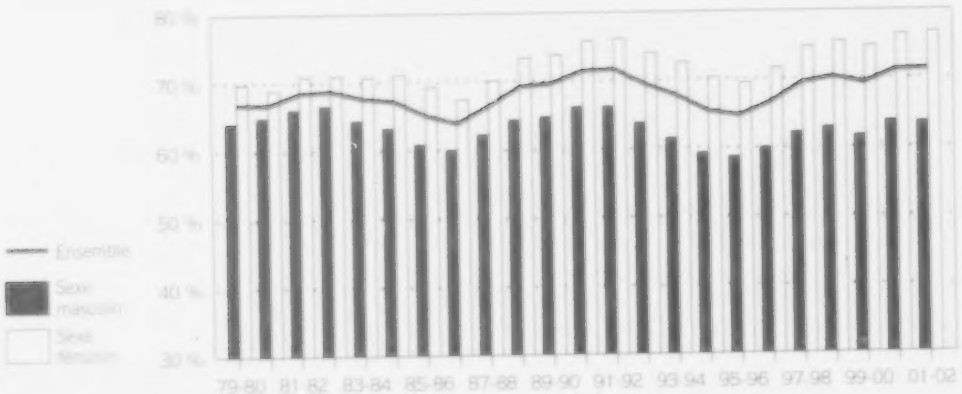
1. La réussite en formation préuniversitaire à l'enseignement ordinaire est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation préuniversitaire ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômés obtiennent un DEC de tout type, obtenu pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de cette année scolaire lorsque l'élève n'est pas retourné à un programme y conduisant. Les autres sont considérés comme sortants durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

Tableau 3.4
Proportion des élèves de la formation technique ayant terminé leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
3 ans ou moins[1]	n. d.	29,6	26,8	31,6	33,3	32,9
5 ans ou moins[1]	n. d.	51,1	47,8	52,4	54,4	53,9
Toutes les durées	n. d.	56,6	53,1	57,6	60,1	59,8
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n. d.	64,4	55,7	57,7	59,7	59,7
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	59,0	58,6	53,9	57,7	60,0	59,8
Sexe masculin	53,9	54,7	46,1	50,1	53,5	53,1
Sexe féminin	63,0	61,3	60,9	64,5	65,8	65,5

e Estimation
n.d. Données non disponibles
1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.
2. Regroupe 1969-1982, cette catégorie désignant les élèves qui avaient commencé leurs études en formation préuniversitaire. On n'est plus certain de 1982-1983 que les élèves de la formation technique ont terminé leurs études avec ou sans diplôme après les avoir commencées dans une session d'automne et d'inscription l'année précédente.

Graphique 3.3
Proportion de sortants et de sortantes de la formation préuniversitaire ayant obtenu un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription à l'enseignement collégial ordinaire (en %)



3.4 La réussite[1] des études en formation technique à l'enseignement ordinaire au collégial

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire qui sont sortis de la formation technique à la fin de 2001-2002, 59,8 % ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC). Au cours des deux dernières décennies, cette valeur a fluctué entre 52,7 % et 60,7 %.

À ce chapitre, les filles montrent toujours des résultats supérieurs à ceux des garçons, et la différence à cet égard a atteint un sommet de 17,1 points en 1997-1998. En 2001-2002, l'écart s'est réduit de 5 points, le taux de réussite des filles s'établissant à 65,5 % contre 53,1 % pour les garçons, soit un écart de 12,4 points en faveur des premières. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.8) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.6).

Si l'on distingue les élèves selon le type de formation dans laquelle ils ont entrepris leurs études collégiales, on observe en 2000-2001 des taux de réussite un peu plus élevés que la moyenne pour ceux et celles ayant débuté en formation technique (60,1 % en 2000-2001). Par ailleurs, les élèves qui ont débuté en formation préuniversitaire et qui se sont réorientés vers la formation technique affichaient des taux de réussite nettement plus élevés (au-dessus de 60 % jusqu'en 1993-1994). Depuis 1994-1995, les taux de réussite des élèves qui ont commencé ailleurs qu'en formation technique sont affaiblis par la venue d'élèves des sessions d'accueil et d'intégration (offertes pour la première fois en 1993-1994).

En principe, la durée nécessaire à l'obtention d'un DEC en formation technique est de trois ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en trois ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC) se situait, en 2001-2002, à 32,9 % pour les élèves qui avaient débuté et terminé en formation technique. Pour ce qui est de l'ensemble des sortants et des sortantes de la formation technique, peu importe dans quel type de formation ils ont débuté, il va sans dire que le taux de réussite en trois ans est un peu plus faible, puisque certains élèves peuvent avoir commencé par un autre type de formation ayant eu pour effet d'allonger leur parcours scolaire. Habituellement, une proportion élevée des DEC en formation technique sont obtenus à l'intérieur d'un délai de cinq ans après le début des études collégiales ; en 2001-2002, le taux correspondant était de 53,9 %.

Parmi les élèves de la formation technique qui terminaient leurs études en 2001-2002, 59,8 % ont obtenu un DEC ; ce pourcentage s'est accru quelque peu au cours des dernières années.

1. *La réussite en formation technique à l'enseignement ordinaire est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire en formation technique ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme y conduisant. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.*

Tableau 3.4
Proportion des élèves de la formation technique ayant terminé leurs études avec un DEC, selon l'année de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire, le sexe, le type de formation initiale et le temps écoulé[1] depuis le début des études (en %)

	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
3 ans ou moins[1]	n. d.	29,6	26,8	31,6	33,3	32,9
5 ans ou moins[1]	n. d.	51,1	47,8	52,4	54,4	53,9
Toutes les durées	n. d.	56,6	53,1	57,6	60,1	59,8
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	n. d.	64,4	55,7	57,7	59,7	59,7
Tous les types de formation initiale – toutes les durées						
Ensemble des sexes	59,0	58,6	53,9	57,7	60,0	59,8
Sexe masculin	53,9	54,7	46,1	50,1	53,5	53,1
Sexe féminin	63,0	61,3	60,9	64,5	65,8	65,5

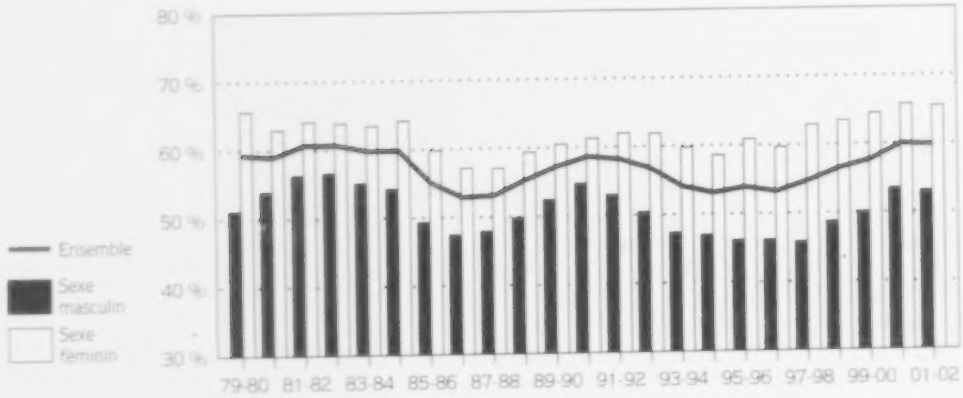
e : Estimations.

n.d. : Données non disponibles.

1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.

2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation préuniversitaire. Ce n'est qu'à compter de 1994-1995 que des élèves de la formation technique ont terminé leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées dans une session d'accueil et d'intégration l'année précédente.

Graphique 3.4
Porportion de sortants et de sortantes de la formation technique ayant obtenu un DEC, selon le sexe et l'année de la dernière inscription à l'enseignement collégial ordinaire (en %)



3.5 La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial

La durée des études pour les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et pour l'ensemble des élèves (obtenant ou non leur DEC) n'a à peu près pas varié au cours des années[1].

Les titulaires d'un DEC issus de la formation préuniversitaire ont étudié en moyenne 2,4 ans. Ceux et celles qui en sortent sans diplôme ont tout de même étudié en moyenne 1,5 année. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, la durée moyenne des études s'établit à 2,1 ans[2]. Pour la plupart des élèves, soit tous ceux et celles qui ont commencé leurs études collégiales directement en formation préuniversitaire, les durées correspondantes sont égales ou inférieures de 0,1 année. Quant aux élèves qui sont arrivés après un détour par un autre type de formation, ils obtiennent leur DEC en formation préuniversitaire en 3,1 ans.

En formation technique, l'obtention du DEC demande en moyenne 3,8 ans d'études, tandis que les abandons se produisent après 2,2 ans. Compte tenu du taux de réussite (fiche 3.4), l'ensemble des élèves sortant de la formation technique étudient donc pendant 3,1 ans. Ici aussi, les élèves qui se sont inscrits en formation technique dès leur entrée au collégial en ressortent plus rapidement, obtenant leur DEC après 3,5 ans ou abandonnant leurs études après 1,8 an. Par contre, les élèves ayant séjourné en formation préuniversitaire (pour qui les taux de réussite sont plus élevés) ou en session d'accueil et d'intégration prennent 4,5 ans pour obtenir un DEC en formation technique.

De très légères différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. À la formation préuniversitaire, les filles qui obtiennent un DEC, tout comme celles qui laissent leurs études avant d'obtenir leur diplôme, ont étudié 0,1 année de moins que les garçons. Cette différence disparaît cependant lorsqu'on regarde l'ensemble des sorties pour chacun des sexes en raison de la pondération des diplômes, qui est plus élevée pour les filles que pour les garçons, ce qui hausse la durée moyenne des études pour l'ensemble des filles. Le même effet peut être observé à la formation technique. Dans ce cas, les diplômées prennent 0,1 année de moins que leurs vis-à-vis masculins pour obtenir leur diplôme, tandis que les sortantes et les sortants sans diplôme ont étudié en moyenne 2,2 années.

> Le DEC en formation préuniversitaire est obtenu, en moyenne, après 2,4 ans d'études équivalentes au temps plein, et le DEC en formation technique, après 3,8 ans.

1. C'est pourquoi les résultats de la présente fiche sont des moyennes relatives aux sorties des cinq dernières années observées (soit celles des élèves inscrits ou inscrites pour la dernière fois de 1997-1998 à 2001-2002). Toutefois, dans le cas des sorties sans diplôme, on constate, en 10 ans, un allongement de la durée des études avant l'abandon de l'ordre de 0,4 trimestre à temps plein en formation préuniversitaire et d'un trimestre à temps plein en formation technique.

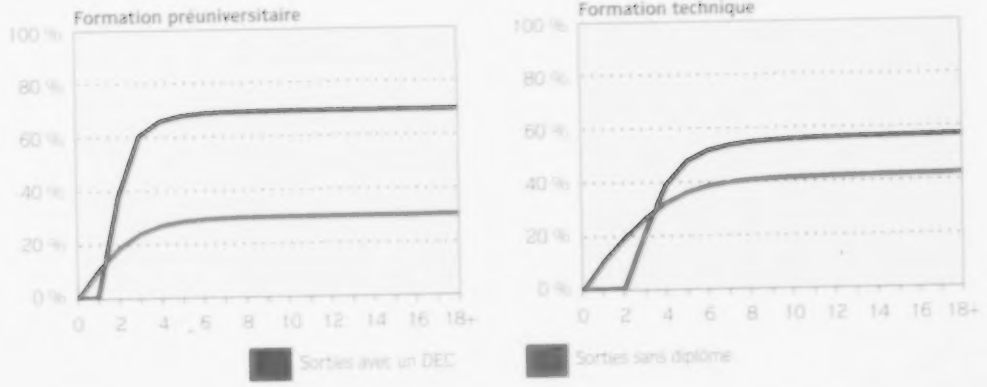
2. La durée des études de l'ensemble des sortants et des sortantes dépend, d'une part, des durées respectives des études des titulaires d'un DEC et des sortants et des sortantes sans diplôme et, d'autre part, de la pondération de ces deux catégories d'élèves, soit le taux de réussite. Cela explique la stabilité dans la durée des études de l'ensemble des élèves, alors que les taux de réussite sont en baisse et que la durée des études avant l'abandon tend à s'allonger.

Tableau 3.5
Nombre moyen d'années[1] d'études précédant les sorties du collégial à l'enseignement ordinaire (moyenne de toutes les sorties depuis 1997-1998), selon le sexe et le type de formation à l'entrée et à la sortie

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[2]		Toutes les sorties	
	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique	Formation préuniversitaire	Formation technique
Sexe masculin	2,5	3,9	1,5	2,2	2,1	3,0
Sexe féminin	2,4	3,8	1,4	2,1	2,1	3,2
Ensemble[3]	**2,4**	**3,8**	**1,5**	**2,2**	**2,1**	**3,1**
Type de formation initiale						
Semblable	2,4	3,5	1,4	1,8	2,1	2,8
Différent	3,1	4,5	2,1	2,9	2,6	3,8

1. Une année d'études à temps plein équivaut (c) à deux trimestres à temps plein ou à huit trimestres à temps partiel.
2. Les sorties sans diplôme sont des interruptions d'au moins six trimestres consécutifs.
3. Il s'agit de la durée totale, incluant les études effectuées préalablement dans les autres types de formation.

Graphique 3.5
Proportions cumulées des sorties de l'enseignement collégial ordinaire entre 1996-1997 et 2000-2001, selon le nombre d'années écoulées depuis la première inscription dans un programme conduisant au DEC (en %)



3.6 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au baccalauréat

À la fin de 2001-2002, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat, 67,4 % ont obtenu ce diplôme, soit 0,4 % de plus que l'année précédente. Depuis 14 ans, cette proportion a connu une augmentation, puisqu'elle était de 55,9 % pour les personnes inscrites une dernière fois en 1987-1988.

Les étudiantes montrent, depuis le début de la période observée, un taux de réussite plus élevé que celui des étudiants, et la différence va en augmentant puisqu'elle est passée de 0,7 point en 1987-1988 à 4,1 points en 2001-2002, après un écart maximal de 7,7 points en 1996-1997. Parmi les sortantes de la dernière année observée, 69,1 % ont obtenu un baccalauréat, contre 65 % des sortants. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'un baccalauréat ont étudié en moyenne pendant 6,4 trimestres à temps plein et 8,8 trimestres si l'on ne tient pas compte du régime d'études[2]. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études à temps plein est de 2,6 trimestres, soit un peu plus d'une année normale d'études. Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 7,3 trimestres, dont 5,1 trimestres à temps plein.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. Qu'elles obtiennent un baccalauréat ou qu'elles quittent les études sans diplôme, les femmes le font plus rapidement que les hommes. La durée des études à temps plein est inférieure de 0,6 trimestre pour les bachelières et de 0,5 trimestre pour les sortantes sans diplôme par rapport aux durées observées chez les hommes. Toutefois, lorsque l'on considère la durée des études tous régimes confondus, les différences entre les sexes sont atténuées puisque le fait d'étudier à temps partiel est relativement plus fréquent chez les femmes. Pour l'ensemble des sorties, la différence entre les sexes est moins visible, principalement parce que la pondération des sorties avec diplôme est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, ce qui augmente la durée moyenne des études pour l'ensemble des femmes.

Parmi les personnes inscrites à un programme d'études conduisant au baccalauréat et ayant quitté les études à la fin de 2001-2002, plus des deux tiers (67,4 %) ont obtenu leur diplôme.

1. *La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au baccalauréat est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un baccalauréat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les baccalauréats obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de premier cycle conduisant au baccalauréat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.*

2. *Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 2,2 et 2,5 trimestres pour les titulaires d'un baccalauréat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 1,7 à 2,0 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 2,0 à 2,4 trimestres.*

Tableau 3.6a
Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*
Sexe masculin	55,5	59,7	61,7	62,5	64,4	65,0
Sexe féminin	56,2	63,1	69,0	67,7	68,9	69,1
Ensemble	**55,9**	**61,5**	**65,9**	**65,5**	**67,0**	**67,4**

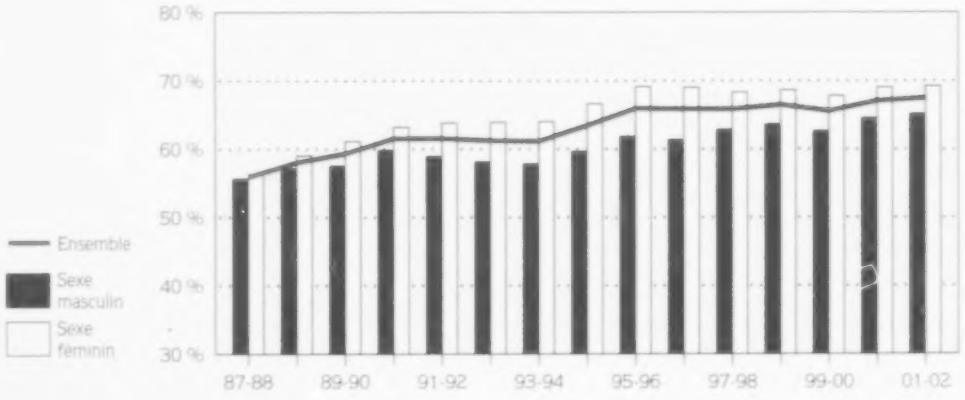
** Estimations*

Tableau 3.6b
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au baccalauréat (moyenne de toutes les sorties depuis 1996-1997), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	6,7	9,0	2,9	4,5	5,2	7,3
Sexe féminin	6,1	8,7	2,4	4,4	4,9	7,3
Ensemble	**6,4**	**8,8**	**2,6**	**4,4**	**5,1**	**7,3**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins six trimestres consécutifs.
2. Les colonnes « Tous les trimestres » incluent la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.6
Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au baccalauréat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.7 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant à la maîtrise

À la fin de 2001-2002, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention de la maîtrise, 70,4 % ont obtenu ce diplôme. Ce résultat représente un sommet depuis 14 ans et équivaut à un accroissement de 14,3 points au cours de cette période.

En 1987-1988, les aspirantes à la maîtrise étaient relativement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Depuis, elles se sont rattrapées et montrent un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Parmi les sortantes de 2001-2002, 72,2 % ont obtenu une maîtrise, ce qui représente un accroissement de 17,2 points depuis 1987-1988. La variation correspondante chez les hommes est de 11,6 points, de telle sorte que, parmi les sortants de 2001-2002, 68,6 % ont obtenu leur maîtrise. Ce phénomène s'ajoute aux différences dans l'accès aux études (fiche 2.10) pour expliquer l'écart entre les sexes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'une maîtrise ont été inscrits en moyenne pendant 7,5 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La partie des études effectuée seulement à temps plein compte pour 4,1 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée moyenne totale des études est de 5,2 trimestres, peu importe le régime d'études qui est déclaré. Pour toutes les sorties, la durée des études est en moyenne de 6,7 trimestres, dont 3,5 sont déclarés à temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, dans lequel une durée standardisée est généralement reconnue pour les maîtrises assorties d'un mémoire. Dans ces cas, la durée « financée » ne dépasse pas 4 trimestres (1,5 année en ETP). Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans maîtrise sont en pratique pleinement financés, à l'exception d'un montant supplémentaire de 1 000 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. Contrairement à ce que l'on a observé à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates à la maîtrise ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'une maîtrise ont étudié à temps partiel pendant 0,3 trimestre de plus que les hommes et que les sortantes sans diplôme ont été inscrites à temps partiel pendant 3,0 trimestres, contre 2,7 trimestres pour les hommes dans la même situation.

Sur 100 personnes inscrites à un programme d'études conduisant à la maîtrise et ayant quitté les études à la fin de 2001-2002, 70,4 % ont obtenu leur diplôme, en moyenne après 7,5 trimestres d'études.

1. La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant à la maîtrise est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'une maîtrise parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les maîtrises obtenues pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas retournée ou lorsque l'étudiant n'est pas revenu à un programme de deuxième cycle conduisant à la maîtrise. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

2. Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,2 et 4,0 trimestres pour les titulaires d'une maîtrise. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,7 à 3,3 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,0 à 3,8 trimestres.

Tableau 3.7a
Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Sexe masculin	57,0	64,4	63,7	65,7	67,5	68,6
Sexe féminin	55,0	64,5	67,5	69,0	71,1	72,2
Ensemble	**56,1**	**64,5**	**65,6**	**67,4**	**69,3**	**70,4**

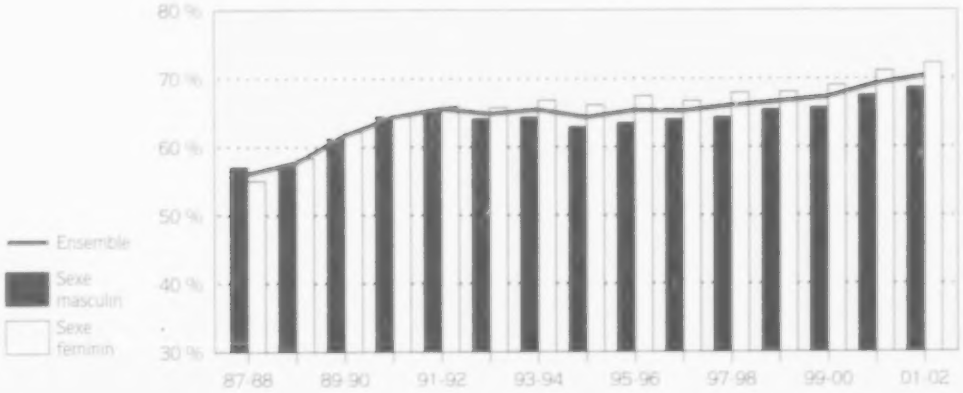
e : Estimations

Tableau 3.7b
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant à la maîtrise (moyenne de toutes les sorties depuis 1996-1997), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	4,2	7,4	2,4	5,1	3,5	6,6
Sexe féminin	4,1	7,6	2,2	5,2	3,5	6,8
Ensemble	**4,1**	**7,5**	**2,3**	**5,2**	**3,5**	**6,7**

1. Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins six trimestres consécutifs.
2. Les colonnes « Tous les trimestres » incluent la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.7
Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant à la maîtrise ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



3.8 La réussite[1] et la durée des études dans les programmes conduisant au doctorat

À la fin de 2001-2002, parmi les étudiants et les étudiantes qui sortaient des programmes d'études menant à l'obtention du doctorat, 53,0 % ont obtenu ce diplôme. Depuis 1987-1988, cette proportion s'est accrue de 4,3 points, mais a aussi diminué depuis son sommet de 58,1 % en 1996-1997.

Les aspirantes au doctorat, traditionnellement moins nombreuses que les hommes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme, affichaient en 2000-2001, pour la première fois, un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Parmi les femmes inscrites en 2001-2002 qui sortaient des programmes conduisant au doctorat, 57,3 % ont obtenu leur diplôme, ce qui représente une augmentation de 17 points par rapport à la situation qui avait cours 14 ans plus tôt. Les hommes ont subi une baisse de 3,3 points au cours de la même période, et la proportion d'aspirants au doctorat qui ont terminé leurs études en 2001-2002 avec le diplôme est de 49,8 %, soit 7,5 points de moins que pour les femmes. Pour ces dernières, le taux de réussite n'a pas cessé d'augmenter, tandis que, pour les hommes, il est en baisse depuis 1995-1996. Ce phénomène produit l'effet inverse de l'accès plus élevé des hommes aux études menant au doctorat (fiche 2.10), mais l'écart subsiste en faveur des hommes quant à l'obtention du diplôme (fiche 5.7).

Les titulaires d'un doctorat ont été inscrits en moyenne pendant 15,9 trimestres, quel que soit le régime d'études[2]. La partie des études déclarée à temps plein compte pour 11,9 trimestres en moyenne. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée des études est de 9,4 trimestres, peu importe le régime d'études qui est déclaré. Quant à l'ensemble des sortants et des sortantes, avec ou sans diplôme, ils terminent leurs études après 12,9 trimestres, dont 9,4 sont déclarés à temps plein. La durée rapportée ici est la durée effective et n'est pas conciliable avec le calcul des équivalences au temps plein (ETP) utilisées pour le financement, dans lequel seule une durée standardisée est reconnue. La durée « financée » ne dépasse pas 8 trimestres (3 années en ETP) dans les programmes conduisant au doctorat. Or, la durée effective des études dépasse cette norme pour tous les types de sorties. Cela veut dire que les effectifs qui sortent sans doctorat sont en pratique pleinement financés, à l'exception du montant supplémentaire de 7 000 dollars alloué aux universités au moment de l'attribution du grade.

Des différences dans la durée des études se dégagent des données selon le sexe et selon le type de sortie. Contrairement à ce que l'on a observé à l'enseignement collégial et dans les programmes d'études conduisant au baccalauréat, les candidates au doctorat ne prennent pas moins de temps que les hommes pour obtenir leur diplôme ou pour laisser leurs études avant terme. Si l'on ne considère que le temps plein, il est vrai qu'elles parviennent à une issue (diplôme ou abandon) plus vite que les hommes, mais il faut aussi tenir compte du fait que les femmes titulaires d'un doctorat ont étudié à temps partiel pendant 1,7 trimestre de plus que les hommes et que celles qui laissent leurs études ont été inscrites à temps partiel pendant 3,3 trimestres, contre 2,7 trimestres pour les hommes dans la même situation.

Parmi les personnes inscrites à un programme d'études conduisant au doctorat et ayant quitté les études à la fin de 2001-2002, 53,0 % ont obtenu leur diplôme, en moyenne après 15,9 trimestres.

1. *La réussite dans les programmes d'études universitaires conduisant au doctorat est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un doctorat parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études y conduisant. Les diplômes comptés sont les doctorats obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'étudiante n'est pas réinscrite ou lorsque l'étudiant n'est pas réinscrit à un programme de troisième cycle conduisant au doctorat. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.*

2. *Une partie des études est effectuée à temps partiel et s'ajoute aux durées moyennes à temps plein. La durée des études à temps partiel est comprise entre 3,4 et 5,4 trimestres pour les titulaires d'un doctorat. Pour ceux et celles qui sortent sans diplôme, la durée en question varie de 2,6 à 3,5 trimestres. Pour l'ensemble des sortants et des sortantes, cette durée varie de 3,1 à 4,4 trimestres.*

Tableau 3.8a
Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Sexe masculin	53,1	55,5	60,9	55,7	51,7	49,8
Sexe féminin	40,3	46,7	48,4	51,8	55,2	57,3
Ensemble	**48,7**	**52,3**	**56,3**	**54,1**	**53,3**	**53,0**

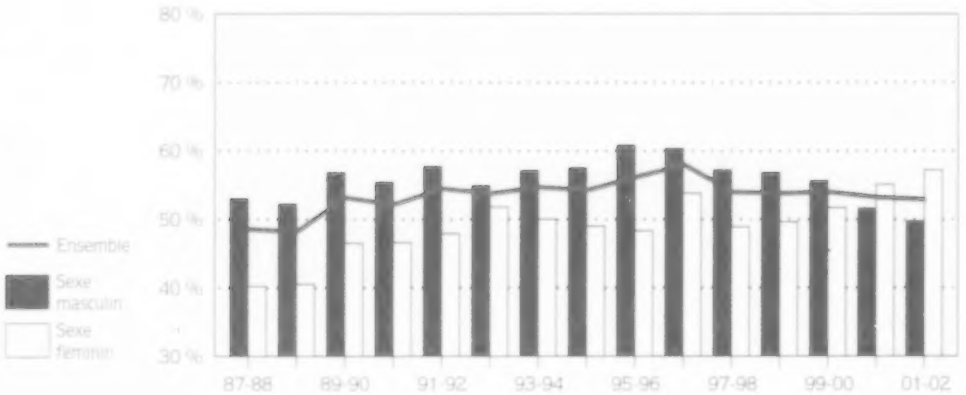
e Estimations

Tableau 3.8b
Nombre moyen de trimestres d'études précédant les sorties des programmes conduisant au doctorat (moyenne de toutes les sorties depuis 1996-1997), selon le sexe

	Sorties avec diplôme		Sorties sans diplôme[1]		Toutes les sorties	
	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]	Trimestres à temps plein	Tous les trimestres[2]
Sexe masculin	12,1	15,4	6,8	9,5	9,7	12,8
Sexe féminin	11,7	16,7	6,0	9,3	8,9	13,1
Ensemble	**11,9**	**15,9**	**6,4**	**9,4**	**9,4**	**12,9**

1 Les sorties sans diplôme sont constituées d'interruptions d'au moins six trimestres consécutifs.
2 Les colonnes « Tous les trimestres » incluent la durée totale à temps plein et à temps partiel.

Graphique 3.8
Proportion de sortants et de sortantes des programmes d'études conduisant au doctorat ayant obtenu leur diplôme, selon le sexe et l'année de la dernière inscription (en %)



4.1 Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables – Secteur des jeunes

Le ministère de l'Éducation fait subir des épreuves dites uniques en vue de la sanction des études dans les classes de 4e et de 5e secondaire. La moyenne des résultats de juin 2003 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques s'établissait à 73,3 %[1]. Le taux de réussite était de 84,5 %.

Alors que la persévérance scolaire des filles est nettement supérieure à celle des garçons, on n'a pas observé d'écart aussi marqué en ce qui concerne les résultats aux épreuves uniques. Ce sont peut-être les abandons scolaires, plus importants chez les garçons que chez les filles, qui ont contribué à cette situation, puisque ce sont généralement les élèves les plus faibles qui abandonnent leurs études.

La moyenne obtenue dans les établissements privés dépassait de 8,9 points celle qui a été obtenue dans les commissions scolaires. Le taux de réussite a été de 82,2 % dans le réseau public, contre 94,8 % dans le réseau privé. Parmi les facteurs qui peuvent expliquer ces écarts[2], notons le fait que les établissements du réseau privé peuvent faire une sélection des candidats et des candidates au moment de l'admission.

Les résultats des élèves qui étudient en français ont été plus élevés que ceux des élèves qui étudient en anglais. La moyenne des élèves qui étudient en français dépassait de 3,0 points celle des élèves qui étudient en anglais ; le taux de réussite des élèves qui étudient en français était de 3,3 points plus élevé que le taux de réussite des élèves qui étudient en anglais.

Les meilleurs résultats ont été obtenus dans les matières touchant la langue seconde, notamment l'anglais. Les résultats les plus faibles ont été enregistrés en mathématiques et dans les matières touchant le français, langue d'enseignement. On observe un taux de réussite de 82,9 % pour l'épreuve de français, langue d'enseignement, de 5e secondaire et de 94,1 % pour l'épreuve d'anglais, langue d'enseignement, de 5e secondaire.

Les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons en français, langue d'enseignement, en anglais, langue d'enseignement, et en français, langue seconde. Dans les autres matières, on a observé peu d'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons.

Le taux de réussite aux épreuves du secondaire de juin 2003 dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques était de 84,5 %. Globalement,
- les résultats des filles ont été supérieurs à ceux des garçons.

1. Cette donnée est calculée à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école (la « modération »). La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.

2. « Le désavantage observé dans les écoles publiques au chapitre du rendement disparaît presque lorsqu'on tient compte d'autres facteurs scolaires. [...] Autrement dit, une fois prises en compte d'autres caractéristiques des écoles, la moyenne par école du statut socioéconomique des parents, la fréquentation de l'école publique n'affiche une corrélation positive avec le rendement individuel. » Voir : À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans, Statistique Canada, nº 81-590-XPF, décembre 2001, p. 47.

Tableau 4.1

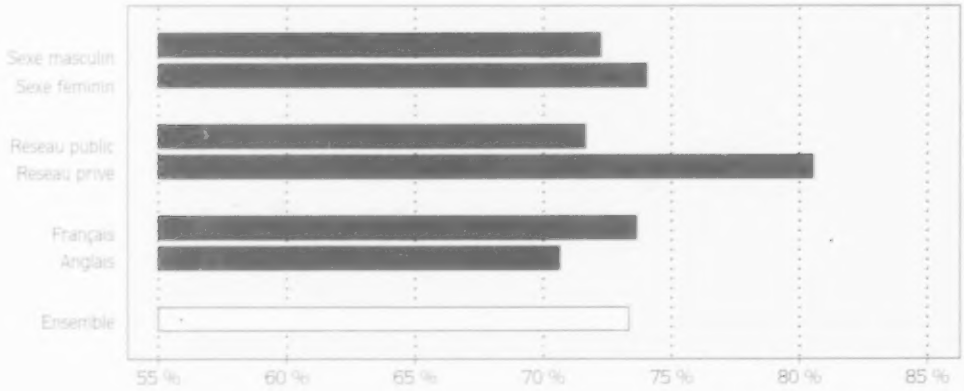
Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement, la langue d'enseignement et la matière, en juin 2003 (en %)

	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	72,4	83,8
Sexe féminin	74,0	85,6
Réseau public[1]	71,6	82,2
Réseau privé	80,5	94,8
Langue d'enseignement : français	73,6	84,9
Langue d'enseignement : anglais	70,6	81,6
Anglais, langue d'enseignement (5e secondaire)	73,1	94,1
Anglais, langue seconde (4e secondaire)	77,8	88,1
Anglais, langue seconde (5e secondaire)	79,7	92,1
Français, langue d'enseignement (5e secondaire)	69,4	82,9
Français, langue seconde (5e secondaire)	74,9	91,1
Histoire (4e secondaire)	72,1	82,7
Sciences physiques 416 (4e secondaire)	71,8	81,8
Mathématiques 436 (4e secondaire)	70,9	80,0
Mathématiques 514 (5e secondaire)	66,9	76,7
Ensemble	**73,3**	**84,5**

1. Excluant la Commission scolaire Crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.1

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon le sexe, le réseau d'enseignement et la langue d'enseignement, en juin 2003 (en %)



4.2 Les disparités régionales aux épreuves du secondaire – Secteur des jeunes

Six régions administratives ont enregistré une moyenne et un taux de réussite supérieurs à ceux de l'ensemble du Québec aux épreuves du secondaire de juin 2003 [1], dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques. Ces régions sont les suivantes : Montréal, Mauricie, Capitale-Nationale, Montérégie, Estrie et Laval. Les derniers rangs sont occupés par le Saguenay–Lac-Saint-Jean, la Côte-Nord et le Nord-du-Québec.

Les disparités entre les régions ont peu varié entre 2002 et 2003. L'écart entre la moyenne la plus élevée et la moyenne la plus faible est demeuré à 8,6 points, tandis que l'écart entre les taux de réussite est passé de 13,7 points à 12,3 points.

Les résultats aux épreuves uniques ne vont pas nécessairement de pair avec l'accès au diplôme d'études secondaires. En effet, dans certaines régions, il est possible que la faible persévérance scolaire contribue, en éliminant les candidats et les candidates les plus faibles, à faire en sorte que les résultats aux épreuves uniques soient plus élevés.

Il y a un écart de 12,3 points entre le taux de réussite des élèves de la région où l'on a enregistré les meilleurs résultats (87,4 %) et celui des élèves de la région où les résultats sont les plus faibles (75,1 %) aux épreuves du secondaire de juin 2003, dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques.

1. *Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.*

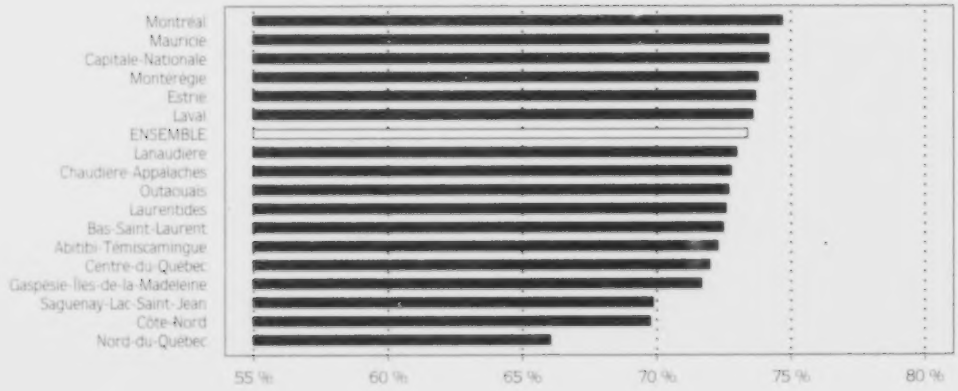
Tableau 4.2

Résultats aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2003 (en %)

Région administrative	Moyenne	Taux de réussite
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	71,6	82,8
Bas-Saint-Laurent	72,4	83,6
Saguenay–Lac-Saint-Jean	69,8	79,3
Capitale-Nationale	74,1	86,5
Chaudière-Appalaches	72,7	84,8
Mauricie	74,1	87,4
Centre-du-Québec	71,9	83,0
Estrie	73,6	85,1
Montérégie	73,7	85,7
Montréal	74,6	85,3
Laval	73,5	84,8
Lanaudière	72,9	84,2
Laurentides	72,5	83,3
Outaouais	72,6	82,0
Abitibi-Témiscamingue	72,2	83,3
Côte-Nord	69,7	78,6
Nord-du-Québec	66,0	75,1
Ensemble	**73,3**	**84,5**

Graphique 4.2

Moyenne aux épreuves du secondaire dans les matières pour lesquelles il y a eu des épreuves uniques, au secteur des jeunes, selon la région administrative scolaire, en juin 2003 (en %)



4.3 L'épreuve de français de 5e secondaire – Secteur des jeunes

En juin 2003, les élèves ayant subi l'épreuve de français de 5e secondaire ont obtenu une moyenne de 69,4 %. Le taux de réussite a été de 82,9 %[1].

L'épreuve comportait trois volets : une production écrite, un exercice de compréhension de l'écrit et une épreuve d'expression orale. Les volets de la compréhension de l'écrit et de l'expression orale étaient sous la responsabilité des établissements d'enseignement ; les résultats de ces épreuves ne sont pas présentés dans le tableau 4.3. Néanmoins, ils ont été pris en considération dans le calcul des résultats de l'ensemble de l'épreuve de français. En ce qui concerne la production écrite, qui était sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, la moyenne a été de 67,4 % et le taux de réussite, de 73,2 %.

Alors que, pour la plupart des épreuves utilisées en vue de la sanction des études, on n'a pas observé de différence importante entre les garçons et les filles, les résultats obtenus par les filles à l'épreuve de français ont été nettement supérieurs à ceux des garçons. La moyenne obtenue par les filles a dépassé de 6,1 points celle des garçons ; l'écart des taux de réussite était aussi de 11,5 points en faveur des filles. En ce qui concerne la production écrite, les filles ont obtenu une moyenne supérieure de 6,0 points à celle des garçons et un taux de réussite plus élevé de 13,7 points.

La moyenne des élèves du réseau privé a dépassé de 5,7 points celle des élèves des commissions scolaires. Dans le réseau public, 19,3 % des élèves ont échoué à l'épreuve, contre 7,5 % dans le réseau privé. Pour ce qui est de la production écrite, les notes obtenues par les élèves du réseau privé ont été de 5,4 points plus élevées que les notes obtenues par les élèves du réseau public. Par rapport à juin 2002, le taux de réussite du volet de la production écrite est passé de 81,2 à 73,2 %. Pour l'ensemble de l'épreuve, il est passé de 89,6 à 82,9 %.

Le taux de réussite à l'épreuve de français de 5e secondaire de juin 2003 a été de 82,9 %. Les résultats obtenus par les filles ont été nettement supérieurs à ceux des garçons.

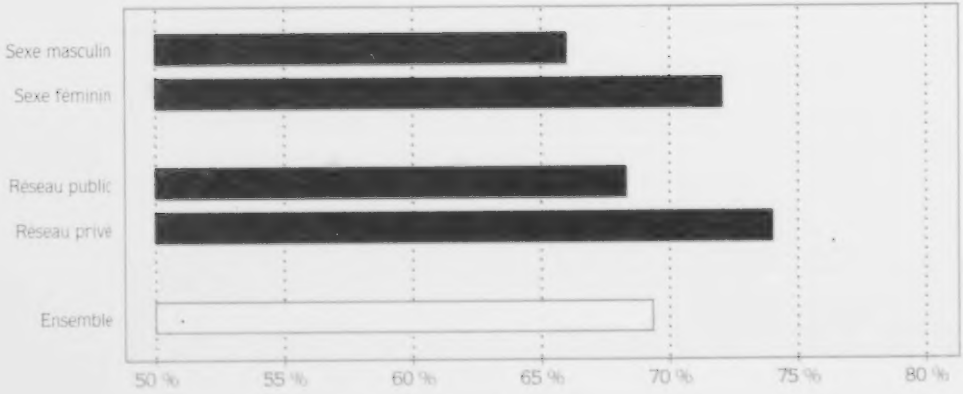
1. *Les résultats sont calculés à partir de la note finale des élèves. La note finale est composée, en parts égales, du résultat de l'élève à l'épreuve unique du Ministère et de la note de l'école dite « modérée ». La modération est une opération qui consiste à rendre les notes comparables d'une école à l'autre en utilisant, comme base de comparaison, les résultats de chaque groupe d'élèves à l'épreuve unique.*

Tableau 4.3
Résultats à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2003 (en %)

	Production écrite		Ensemble de l'épreuve	
	Moyenne	Taux de réussite	Moyenne	Taux de réussite
Sexe masculin	64,1	65,6	66,0	76,6
Sexe féminin	70,1	79,3	72,1	88,1
Réseau public[1]	66,4	70,6	68,3	80,7
Réseau privé	71,8	84,2	74,0	92,5
Ensemble	**67,4**	**73,2**	**69,4**	**82,9**

1. Excluant la Commission scolaire Crie, la Commission scolaire Kativik et les établissements hors réseau.

Graphique 4.3
Moyenne à l'épreuve de français de 5e secondaire au secteur des jeunes, selon le sexe et le réseau d'enseignement, en juin 2003 (en %)



4.4 L'apprentissage de l'écriture chez les élèves de 13 ans

Quelque 1 766 élèves du Québec âgés de 13 ans ont participé aux épreuves d'écriture tenues au printemps 2002 dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Les élèves québécois étaient, pour la plupart, inscrits en première ou en deuxième année du secondaire.

L'évaluation porte sur les connaissances et les compétences en écriture. L'épreuve, qui est la même pour les élèves de 13 ans et de 16 ans, est corrigée selon une échelle de cinq niveaux représentant un continuum de connaissances et de compétences acquises par les élèves tout au long de leurs études[1]. L'évaluation est conçue de telle sorte que la plupart des élèves de 13 ans devraient réussir au moins le deuxième niveau. Les résultats aux épreuves du PIRS sont publiés, non pas pour fournir la moyenne des résultats obtenus par les élèves, mais plutôt pour faire ressortir la proportion des élèves qui ont atteint chacun des cinq niveaux de réussite.

Pour l'ensemble du Québec, plus de 96 % des élèves ont atteint les seuils de réussite du premier niveau, alors que le deuxième niveau a été atteint par 79,0 % des élèves anglophones et par 88,4 % des élèves francophones. Des proportions comparables d'élèves ayant réussi le premier niveau sont observées dans la majorité des populations canadiennes. Cependant, les élèves francophones de l'Ontario, les élèves anglophones de la Nouvelle-Écosse ainsi que ceux de Terre-Neuve et du Labrador, du Yukon de même que des Territoires du Nord-Ouest sont clairement moins nombreux que les élèves francophones du Québec à réussir le premier niveau.

Par rapport aux élèves de l'ensemble du Canada, ce sont les élèves francophones du Québec qui présentent la proportion la plus élevée (88,4 %) pour ce qui est de l'atteinte du deuxième niveau à l'épreuve d'écriture. Cependant, cette proportion, un peu plus élevée que celle observée pour les élèves anglophones de l'Ontario (85,3 %), ne diffère pas de façon significative de la proportion observée pour cette population[2]. Les résultats des élèves francophones du Québec dépassent ceux des élèves anglophones du Manitoba, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, qui ont, malgré tout, obtenu de bons résultats.

Chez les filles, la proportion de l'atteinte des deux premiers niveaux à l'épreuve d'écriture est supérieure à celle des garçons, et ce, pour toutes les populations étudiées dans l'ensemble du Canada. Plus de 88,5 % des filles atteignent le deuxième niveau en écriture, alors que 78,1 % des garçons le font. Cependant, plus de 85,4 % des garçons francophones du Québec atteignent le deuxième niveau, tandis que 90,9 % des filles le font dans cette population. Les garçons francophones du Québec constituent le seul groupe dont les résultats ne diffèrent pas de façon significative du groupe correspondant chez les filles de la même population. Les écarts entre les filles et les garçons varient de 9,5 % chez les élèves de l'Alberta à 22,8 % chez les élèves francophones du Manitoba.

Parmi les caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture qui ont pu être observées lors de l'enquête, certaines semblent fournir des explications sur la performance des élèves à l'épreuve d'écriture. Moins de 50 % des élèves consacrent une heure ou plus par semaine à lire pour se distraire, mais ces élèves ont rapporté passer en moyenne 15 heures par semaine à regarder la télévision. Les élèves de 13 ans consacrent plus d'heures à cette activité que ceux de 16 ans et les élèves anglophones le font plus que les francophones. Le temps consacré aux devoirs est également en corrélation positive avec la réussite. Cette dernière est liée au statut socio-économique des parents (niveau de scolarité de la mère) et aux visées éducatives des élèves et des parents (projets d'études universitaires). Elle est aussi directement liée au fait de parler, à la maison, la langue de l'épreuve.

Pas moins de 88,4 % des élèves de 13 ans ont atteint les seuils de réussite du deuxième niveau, obtenant ainsi les meilleurs résultats parmi l'ensemble des élèves canadiens.

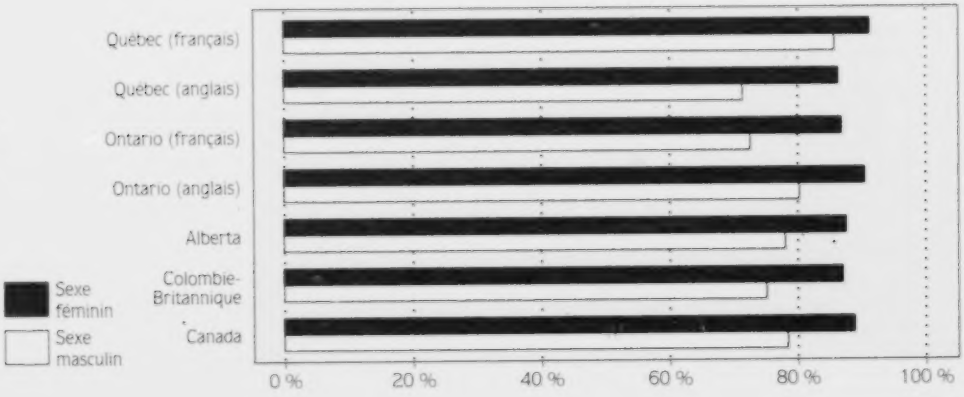
1. *Pour en savoir plus sur les épreuves du PIRS en écriture, on peut consulter le document suivant :* Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (PIRS) 2002 : Résultats obtenus par les élèves québécois à l'épreuve d'écriture de 2002, *ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études, juin 2003, 29 p. Ce document est accessible dans le site Internet du ministère de l'Éducation, à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/pirs.htm.*

2. *Les comparaisons des résultats contenus dans la présente fiche tiennent compte de la marge d'erreur inhérente à tout résultat obtenu par sondage auprès d'un échantillon de personnes. Les intervalles de confiance calculés à partir de l'erreur type de la moyenne des élèves québécois francophones et de celle des élèves ontariens anglophones (un intervalle de confiance de 95 % correspond à une échelle d'environ deux erreurs types de part et d'autre de la moyenne dans une population distribuée normalement) indiquent la variation possible des résultats.*

Tableau 4.4
Proportion d'élèves de 13 ans ayant atteint les deux premiers niveaux de réussite à l'épreuve d'écriture du PIRS, en 2002 (en %)

	Inférieur au niveau 1 (%)	Erreur type	Niveau 1 (%)	Erreur type	Niveau 2 (%)	Erreur type
Colombie-Britannique	4,5	1,5	95,5	1,5	80,8	2,7
Alberta	6,0	1,7	94,0	1,7	82,6	2,7
Saskatchewan	3,7	1,2	96,3	1,2	75,4	2,8
Manitoba (anglophone)	5,1	1,4	94,9	1,4	83,0	2,3
Manitoba (francophone)	4,5	0,9	95,5	0,9	75,0	2,0
Ontario (anglophone)	3,4	1,3	96,6	1,3	85,3	2,4
Ontario (francophone)	7,8	2,0	92,2	2,0	79,5	2,9
Québec (anglophone)	**3,7**	**1,3**	**96,3**	**1,3**	**79,0**	**2,7**
Québec (francophone)	**3,4**	**1,2**	**96,6**	**1,2**	**88,4**	**2,2**
Nouveau-Brunswick (anglophone)	5,9	1,5	94,1	1,5	77,6	2,6
Nouveau-Brunswick (francophone)	3,9	1,2	96,1	1,2	78,5	2,5
Nouvelle-Écosse (anglophone)	6,6	1,5	93,4	1,5	75,6	2,7
Nouvelle-Écosse (francophone)	2,6	2,0	97,4	1,0	72,8	2,7
Île-du-Prince-Édouard	5,1	1,8	94,9	1,4	77,9	2,7
Terre-Neuve et Labrador	7,9	1,9	92,1	1,9	74,8	3,0
Yukon	6,0	2,6	94,0	1,2	67,6	2,4
Territoires du Nord-Ouest	11,4	2,8	88,6	1,5	57,7	2,4
Canada	**4,2**	**0,4**	**95,8**	**0,4**	**83,5**	**0,7**

Graphique 4.4
Proportion de garçons et de filles de 13 ans ayant atteint le niveau 2 de réussite à l'épreuve d'écriture du PIRS, Québec, Ontario, Alberta, Colombie-Britannique, Canada, en 2002 (en %)



4.5 L'apprentissage de l'écriture chez les élèves de 16 ans

Quelque 1 643 élèves du Québec âgés de 16 ans ont participé aux épreuves d'écriture tenues au printemps 2002 dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Les élèves québécois étaient, pour la plupart, inscrits en quatrième ou en cinquième année du secondaire.

L'évaluation porte sur les connaissances et les compétences en écriture. L'épreuve, qui est la même pour les élèves de 13 ans et de 16 ans, est corrigée selon une échelle de cinq niveaux (voir la fiche 4.4[1]). L'évaluation est conçue de telle sorte que la plupart des élèves de 16 ans devraient réussir au moins le troisième niveau. Les résultats aux épreuves du PIRS sont publiés, non pas pour fournir la moyenne des résultats obtenus par les élèves, mais plutôt pour faire ressortir la proportion des élèves qui ont atteint chacun des cinq niveaux de réussite.

Pour l'ensemble du Québec, 97,0 % des élèves anglophones ont atteint le premier niveau, alors que cette proportion est de 92,9 % chez les élèves francophones. Le deuxième niveau a été atteint respectivement par 91,8 % et par 88,8 % des élèves anglophones et francophones du Québec.

Par rapport aux élèves de l'ensemble du Canada, ce sont les élèves francophones du Québec qui présentent la proportion la plus élevée (74,5 %) pour ce qui est de l'atteinte du troisième niveau à l'épreuve d'écriture. Cette proportion est de façon significative supérieure à celle observée chez les élèves anglophones du Québec (66,6 %). Ces derniers obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves anglophones du Manitoba, bien que l'écart ne soit pas considéré comme significatif[2]. Les résultats des élèves francophones et anglophones du Québec dépassent également ceux des élèves anglophones de l'Ontario, ainsi que ceux des élèves de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan, de l'Alberta, du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve et du Labrador de même que du Yukon, qui ont, malgré tout, obtenu de bons résultats.

Chez les filles, la proportion de l'atteinte des deuxième et troisième niveaux à l'épreuve d'écriture est supérieure à celle des garçons, et ce, pour toutes les populations étudiées dans l'ensemble du Canada. Plus de 69,4 % des filles atteignent le troisième niveau en écriture, alors que 52,9 % des garçons le font. Les garçons de la Colombie-Britannique et les garçons anglophones de la Nouvelle-Écosse sont les seuls groupes qui ne diffèrent pas de façon significative du groupe correspondant chez les filles de la même population. Les écarts entre les filles et les garçons varient de 7,6 % chez les élèves anglophones de la Nouvelle-Écosse à 30,7 % chez les élèves francophones de la Nouvelle-Écosse.

Parmi les caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture qui ont pu être observées lors de l'enquête, certaines semblent fournir des explications sur la performance des élèves à l'épreuve d'écriture. Moins de 50 % des élèves consacrent une heure ou plus par semaine à lire pour se distraire, mais ces élèves passent en moyenne 15 heures par semaine à regarder la télévision. Les élèves de 13 ans consacrent plus d'heures à cette activité que ceux de 16 ans et les élèves anglophones le font plus que les francophones. La réussite est notamment liée au statut socioéconomique des parents (niveau de scolarité de la mère) et aux visées éducatives des élèves et des parents (projets d'études universitaires). Elle est aussi directement liée au fait de parler, à la maison, la langue de l'épreuve. Le temps consacré aux devoirs est également en corrélation positive avec la réussite.

> Pas moins de 74,5 % des élèves francophones et 66,6 % des élèves anglophones ont atteint les exigences du troisième niveau de rendement, obtenant ainsi les meilleurs résultats parmi l'ensemble des élèves canadiens.

---

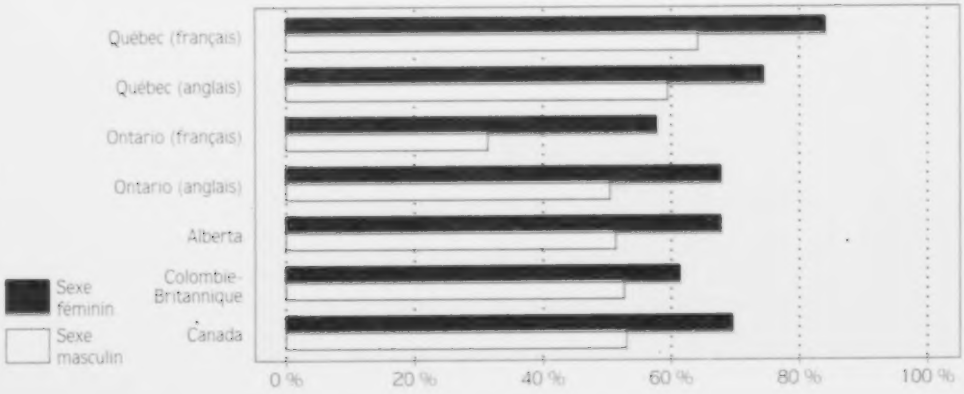
1. *Pour en savoir plus sur les épreuves du PIRS en écriture, on peut consulter le document suivant : Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (PIRS) 2002 : Résultats obtenus par les élèves québécois à l'épreuve d'écriture de 2002, ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études, juin 2003, 29 p. Ce document est accessible dans le site Internet du ministère de l'Éducation, à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/pirs.htm.*

2. *Les comparaisons des résultats contenus dans la présente fiche tiennent compte de la marge d'erreur inhérente à tout résultat obtenu par sondage auprès d'un échantillon de personnes. Les intervalles de confiance calculés à partir de l'erreur type de la moyenne des élèves québécois francophones et de celle des élèves ontariens anglophones (un intervalle de confiance de 95 % correspond à une échelle d'environ deux erreurs types de part et d'autre de la moyenne dans une population distribuée normalement) indiquent que la variation possible des résultats permet la superposition des proportions observées.*

Tableau 4.5
Proportion d'élèves de 16 ans ayant atteint les trois premiers niveaux de réussite à l'épreuve d'écriture du PIRS, en 2002 (en %)

	Niveau 1 (%)	Erreur type	Niveau 2 (%)	Erreur type	Niveau 3 (%)	Erreur type
Colombie-Britannique	95,2	1,6	87,6	2,5	57,0	3,7
Alberta	97,4	1,2	89,9	2,3	59,2	3,7
Saskatchewan	96,8	1,1	87,7	2,1	57,1	3,1
Manitoba (anglophone)	94,8	1,5	88,7	2,2	60,0	3,3
Manitoba (francophone)	88,4	2,3	77,7	3,0	42,3	3,5
Ontario (anglophone)	94,3	1,7	85,1	2,6	57,5	3,6
Ontario (francophone)	92,4	2,2	79,1	3,4	44,8	4,2
Québec (anglophone)	**97,0**	**1,3**	**91,8**	**2,0**	**66,6**	**3,5**
Québec (francophone)	**92,8**	**1,8**	**88,8**	**2,2**	**74,5**	**3,0**
Nouveau-Brunswick (anglophone)	94,8	1,5	86,7	2,2	58,4	3,2
Nouveau-Brunswick (francophone)	95,9	1,3	85,9	2,3	56,4	3,3
Nouvelle-Écosse (anglophone)	94,0	1,7	85,7	2,5	52,8	3,5
Nouvelle-Écosse (francophone)	99,4	0,7	87,4	2,8	42,8	4,1
Île-du-Prince-Édouard	90,8	2,0	79,3	2,8	51,8	3,5
Terre-Neuve et Labrador	94,2	1,8	87,9	2,4	58,2	3,7
Yukon	88,7	2,3	73,7	3,2	50,8	3,7
Territoires du Nord-Ouest	89,6	2,3	73,7	3,3	43,0	3,8
Canada	**94,5**	**0,4**	**86,8**	**0,6**	**60,6**	**0,9**

Graphique 4.5
Proportion de garçons et de filles de 16 ans ayant atteint le niveau 2 de réussite à l'épreuve d'écriture du PIRS, Québec, Ontario, Alberta, Colombie-Britannique, Canada, en 2002 (en %)



4.6 Les compétences en lecture chez les élèves de 10 ans

Plus de 3 000 élèves québécois de la 4e année du primaire ont participé aux épreuves de lecture tenues au printemps 2001 dans le cadre du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Ces élèves étaient en moyenne âgés de 10 ans dans la majorité des systèmes d'éducation des pays participants.

L'évaluation porte sur la compétence en lecture. Trois aspects de cette compétence sont particulièrement scrutés : les processus de compréhension, les objectifs de la lecture ainsi que les comportements et les attitudes à l'égard de la lecture. Les deux premiers aspects de la compétence en lecture sont évalués à partir de l'épreuve, tandis que les comportements et les attitudes sont étudiés à partir d'un questionnaire rempli par les élèves. L'épreuve comporte diverses questions relatives à des textes et elle permet d'évaluer deux objectifs : lire pour vivre une expérience littéraire (fiction narrative) et lire pour acquérir et utiliser de l'information (textes, listes, tableaux, graphiques, diagrammes, etc.). Les résultats de l'épreuve sont publiés pour chacun de ces deux volets de l'évaluation, ainsi que pour le total des volets. Ces résultats sont standardisés autour d'une moyenne internationale fixée à 500 points et comportant un écart type de 100[1].

Les élèves du Québec ont obtenu une moyenne standardisée de 537 points, soit un niveau de 7,4 % supérieur à la moyenne internationale, ce qui équivaut au 12e rang du classement des 35 pays participants[2]. Le rendement des filles aux épreuves de lecture du PIRLS 2001 est supérieur à celui des garçons, et ce, pour l'ensemble des pays participants. L'écart entre les résultats des filles et ceux des garçons se situe, dans l'ensemble, à 20 points, soit un écart de 4 %.

Au Québec, le rendement des filles est également plus élevé que celui des garçons. Cependant, l'écart entre les filles et les garçons y est moins prononcé que celui constaté pour l'ensemble des pays participants. En effet, on observe des écarts globaux de 13 et de 16 points, favorisant les filles, respectivement chez les élèves québécois anglophones et francophones.

Les facteurs qui contribuent à expliquer les différences de rendement des élèves en lecture sont nombreux et variés. Cependant, selon les résultats de cette enquête, trois facteurs semblent jouer un rôle plus important, soit les conditions socioéconomiques de la famille de l'élève, la connaissance et l'utilisation à la maison de la langue d'enseignement et les attitudes des élèves associées à la lecture.

Les élèves qui viennent de milieux socioéconomiques favorisés (niveau de scolarité des parents) obtiennent généralement de meilleurs résultats que ceux venant de milieux défavorisés. De plus, les élèves qui utilisent la langue enseignée comme langue de communication à la maison sont généralement ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Enfin, les élèves démontrant des attitudes positives à l'égard de la lecture obtiennent aussi de meilleurs résultats. En ce qui concerne ce dernier point, la notion du plaisir associé à la lecture semble expliquer la meilleure performance des filles par rapport aux garçons. Les filles déclarent davantage aimer lire, aimer parler des livres qu'elles ont lus et recevoir des livres en cadeaux. De même, plus de filles que de garçons lisent, presque tous les jours, des livres. En outre, l'indice mesurant les attitudes au regard de la lecture révèle que 60 % des filles ont des attitudes positives, en comparaison de 42 % chez les garçons. Au Québec et en Ontario, la situation est comparable : les proportions sont de 65 % chez les filles et de 43 % chez les garçons.

Les élèves québécois de 10 ans ont obtenu une moyenne standardisée de 537 points lors de l'épreuve de lecture du PIRLS 2001, soit un niveau de 7,4 % supérieur à la moyenne internationale. Les élèves québécois se situent au 12e rang du classement des 35 pays participants, derrière les élèves ontariens, qui se situent au 5e rang.

1. *Voir à ce sujet le document suivant : Le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001 : Résultats obtenus par les élèves québécois, ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études, mai 2003, 27 p. Ce document peut être consulté dans le site Internet du ministère de l'Éducation, à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/pirls.htm.*

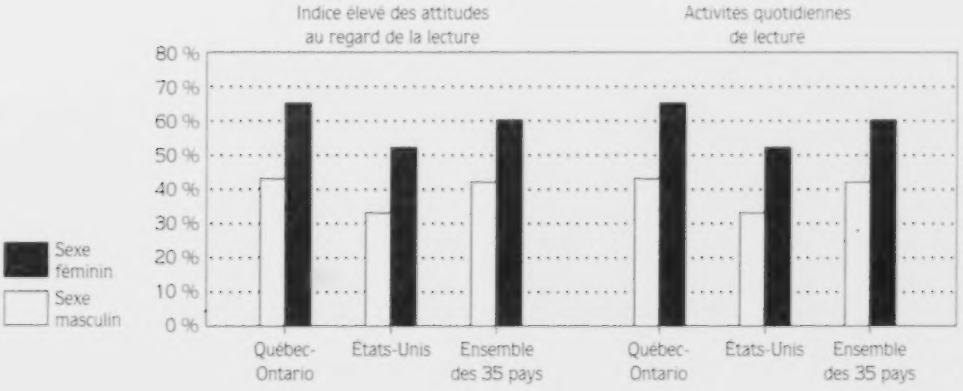
2. *Le rang indiqué pour une province canadienne ou pour un groupe linguistique (francophone ou anglophone) est celui qui correspond au rang de l'un des 35 pays participants pour un résultat comparable. Le 12e rang du Québec équivaut à celui de la République tchèque, qui a obtenu un résultat global de 537 points, soit le même que celui du Québec.*

Tableau 4.6
Résultats des élèves de 10 ans aux épreuves de lecture du PIRLS 2001, selon certains des 35 pays participants, membres de l'OCDE

Pays ou province	Épreuve – Résultats (moyenne centrée à 500[1])					
	Lecture – Note globale		Expérience littéraire		Acquisition et utilisation de l'information	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type
Suède	561	2,2	559	2,4	559	2,2
Pays-Bas	554	2,5	552	2,5	553	2,6
Angleterre	553	3,4	559	3,9	546	3,6
Ontario (anglophone)	**550**	**3,3**	**553**	**3,5**	**544**	**3,3**
Ontario (anglophone, francophone)	**548**	**3,3**	**551**	**3,3**	**542**	**3,2**
Canada (Ontario, Québec[2])	544	2,4	545	2,6	541	2,4
Hongrie	543	2,2	548	2,0	537	2,2
Québec (anglophone)	**543**	**3,5**	**546**	**4,2**	**539**	**4,0**
États-Unis	542	3,8	550	3,8	533	3,7
Italie	541	2,4	543	2,7	536	2,4
Allemagne	539	1,9	537	1,9	538	1,9
Québec (anglophone, francophone)	**537**	**3,0**	**534**	**3,0**	**541**	**2,9**
Québec (francophone)	**537**	**3,3**	**533**	**3,4**	**541**	**3,3**
Nouvelle-Zélande	529	3,6	531	3,9	525	3,8
France	525	2,4	518	2,6	533	2,5
Ontario (francophone)	**494**	**4,2**	**488**	**4,3**	**501**	**4,2**
Moyenne internationale	**500**	**0,6**	**500**	**0,6**	**500**	**0,7**

1. *Les intervalles de confiance (environ deux erreurs types de part et d'autre de la moyenne) indiquent si la variation des résultats permet ou non leur superposition. Ainsi, les résultats des élèves francophones du Québec (537 points ; intervalle de confiance de 6,6) sont comparables à ceux des élèves de l'Allemagne (539 points ; intervalle de confiance de 3,8).*
2. *Seuls les élèves francophones et anglophones de l'Ontario et du Québec ont participé à cette enquête.*

Graphique 4.6
Indices des attitudes des élèves au regard de la lecture et activités de lecture pour le Québec et l'Ontario, les États-Unis et l'ensemble des 35 pays participants au PIRLS, selon le sexe



4.7 L'épreuve uniforme de français au collégial

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, 42 062 élèves de l'ensemble du réseau collégial ont participé à l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature.

Depuis le 1er janvier 1998[1], la réussite de cette épreuve est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). L'épreuve consiste pour l'élève à rédiger une dissertation critique ou un essai à partir de textes l'aidant à construire son argumentation. Par la réussite de cette épreuve, les élèves font la démonstration de leur capacité à comprendre des textes variés et à rédiger une argumentation structurée dans une langue correcte.

L'épreuve consiste à rédiger une dissertation critique de 900 mots à partir de textes littéraires proposés. La grille d'évaluation de cette épreuve comporte trois grands critères : I- *Compréhension et qualité de l'argumentation* ; II- *Structure du texte de l'élève* ; III- *Maîtrise de la langue*. Les deux premiers critères contiennent des sous-critères particuliers qui sont évalués de manière qualitative à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux ou cotes : A (Très bien), B (Bien), C+ (Assez bien), C (Suffisant), D (Insuffisant), E (Médiocre) et F (Nul). Pour ce qui est du critère III- *Maîtrise de la langue*, le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative à l'aide de la même échelle d'appréciation, tandis que les sous-critères – syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale – sont évalués de façon quantitative par le dénombrement des erreurs. Pour réussir l'épreuve, l'élève doit obtenir une cote globale supérieure ou égale à « C » à chacun des trois principaux critères. La cote « C » représente un niveau de compétence jugé suffisant. Dès qu'une des trois cotes est égale ou inférieure à « D », l'élève a un échec.

Le taux de réussite à l'ensemble de l'épreuve uniforme de français au collégial est de 85,8 %, ce qui est supérieur de 1,5 % à celui observé en 2001-2002. Cette augmentation est attribuable à l'amélioration du taux de réussite au chapitre des critères I- *Compréhension et qualité de l'argumentation* et III- *Maîtrise de la langue*.

La distribution des élèves selon la cote obtenue à chacun des critères montre que c'est pour le critère II- *Structure du texte* qu'on trouve la plus forte proportion d'élèves qui atteignent la cote « A » (48,0 %) pour l'ensemble de l'épreuve, tandis que la plus forte proportion d'élèves obtenant la cote « B » concerne le critère I- *Compréhension et qualité de l'argumentation* (55,3 %). Quant au critère III- *Maîtrise de la langue*, c'est celui qui présente le plus bas taux de réussite (88,1 %) et celui pour lequel la cote « C » est la plus forte, soit 40,1 %.

Le taux de réussite chez les femmes a été, en 2002-2003, de 88,5 %, comparativement à 81,8 % chez les hommes. Ces taux s'avèrent meilleurs que ceux observés lors de l'épreuve de l'année scolaire 2001-2002 : 1,7 point pour les femmes et 1,3 point pour les hommes.

Les élèves inscrits à des programmes de formation préuniversitaire ont enregistré un taux de réussite de 92,2 %, alors que les élèves inscrits à des programmes de formation technique menant à l'obtention d'un DEC ont obtenu un taux de réussite de 79,9 %. Dans les deux cas, les résultats sont meilleurs que ceux de la période précédente. La progression est davantage sentie dans les programmes en formation technique, où on observe une amélioration de 1,8 point.

Parmi les élèves du réseau collégial qui se sont présentés à l'épreuve uniforme de français au cours de l'année 2002-2003, 85,8 % ont réussi l'examen.

1. *Cette obligation est reportée au 1er janvier 2003 pour les élèves qui ont réussi au moins un cours de langue et littérature de l'ancien régime d'études collégiales.*

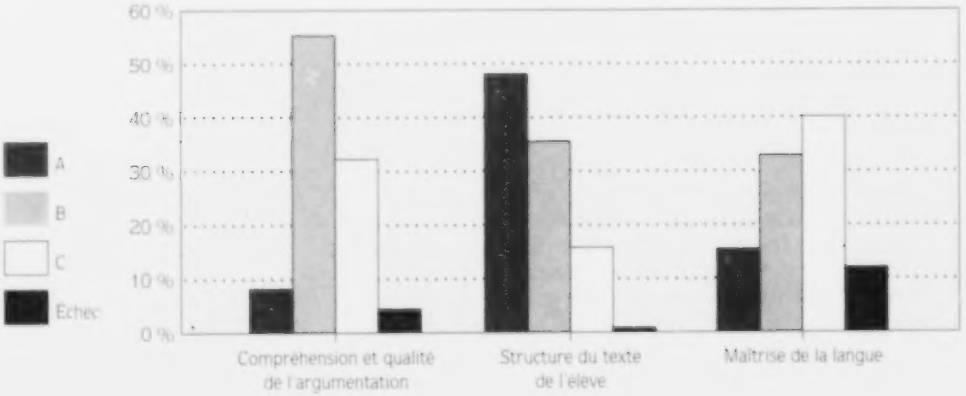
Tableau 4.7a
Taux de réussite aux épreuves uniformes de français au collégial, selon le sexe et le type de programme (en %)

	Taux de réussite			
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Sexe féminin	90,7	86,4	86,8	88,5
Sexe masculin	84,4	79,9	80,5	81,8
Formation préuniversitaire (DEC)	93,1	90,3	90,6	92,2
Formation technique (DEC)	82,7	76,9	78,2	79,9
Ensemble de l'épreuve	**88,1**	**83,7**	**84,3**	**85,8**

Tableau 4.7b
Distribution des élèves selon la cote obtenue à chacun des critères de correction de l'épreuve uniforme de français au collégial, 2002-2003 (en %)

Critères de correction de l'épreuve de 2002-2003	Distribution des élèves (en %)				Taux de réussite
	Cote A	Cote B	Cote C	Échec	
Compréhension et qualité de l'argumentation	8,1	55,3	32,3	4,3	95,7
Structure du texte de l'élève	48,0	35,5	15,8	0,7	99,3
Maîtrise de la langue	15,3	32,8	40,1	11,9	88,1

Graphique 4.7
Distribution des élèves selon la cote obtenue à chacun des critères de correction de l'épreuve de français au collégial, 2002-2003 (en %)



5.1 Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement

Les principales données sur l'obtention des diplômes aux différents ordres d'enseignement figurent dans le schéma de la page 9. Elles sont présentées plus en détail dans les fiches suivantes. Ces données, organisées différemment[1], peuvent aussi représenter la répartition d'une cohorte de sortants et de sortantes de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu[2].

Entre 1975-1976 et 2001-2002, la croissance de la diplomation universitaire et secondaire a été remarquable, à la fois pour les hommes et pour les femmes. La croissance de la proportion de nouveaux bacheliers et de nouvelles bachelières (de 14,9 % à 27,0 %) s'est conjuguée, à l'autre extrême, avec une baisse de plus de la moitié de la proportion de ceux et celles qui n'avaient aucun diplôme à la sortie des études (soit de 43,0 % à 19,4 %). Cette dernière baisse se répercute sur toutes les autres catégories qui ont augmenté en importance.

Ainsi, la proportion des sortantes et des sortants qui ne sont pas préparés au marché du travail, soit les personnes qui n'ont aucun diplôme ou qui n'ont qu'un diplôme de formation générale du secondaire ou de formation préuniversitaire du collégial (y compris les diplômes sans mention), qui était de 63,2 % en 1975-1976, est passée à 35,6 % en 2001-2002. Cette baisse de 27,6 points se traduit par des hausses de 12,1 points dans la proportion de titulaires d'un baccalauréat et de 15,5 points dans la proportion de titulaires d'un diplôme de formation professionnelle (11,0 points) ou technique (4,5 points).

Un coup d'œil sur la situation selon le sexe fait ressortir des disparités dans la scolarisation des hommes et des femmes. Les sortantes de l'enseignement titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de formation technique au collégial étaient, en 2002, une fois et demie plus nombreuses que les hommes (48,9 % contre 29,3 %), tandis que celles n'ayant aucun diplôme étaient deux fois moins nombreuses que les hommes dans la même situation (12,5 % contre 26,0 %).

La proportion des personnes sortant du système d'enseignement avec un bacca-lauréat ou un diplôme en formation technique ou professionnelle était de 64,4 % en 2001-2002.

1. *On doit alors supposer que les diplômes décernés à un certain ordre d'enseignement sont précédés d'un diplôme d'un ordre d'enseignement inférieur. Par exemple, le nombre de baccalauréats est censé être un sous-ensemble du nombre de diplômes d'études collégiales (DEC) ; il s'ensuit que le surplus de DEC par rapport aux baccalauréats représentera le nombre de DEC qui ne seront pas suivis d'un grade universitaire. Pour cette raison, on ne trouve, en 1975-1976 et en 1995-1996, aucun titulaire d'un DEC de la formation préuniversitaire ou d'un DEC sans mention comme dernier diplôme. Une hypothèse supplémentaire permet d'estimer la fréquence des DEC en formation technique qui sont suivis d'un baccalauréat. On suppose aussi que les diplômes de formation professionnelle au secondaire ne précèdent aucun autre diplôme d'un ordre d'enseignement supérieur. Une scolarité partielle à un ordre d'enseignement est regroupée avec le diplôme immédiatement inférieur ; une formation collégiale non terminée est ainsi considérée parmi les diplômes d'études secondaires (DES) en formation générale.*

2. *Ce niveau de scolarisation n'est pas celui de l'ensemble de la population tel qu'il est observé au recensement et qui résulte notamment du passé de toutes les générations en cause. La scolarisation mesurée ici est celle des personnes qui sortent actuellement du système scolaire ; c'est aussi la représentation de ce que deviendrait l'état général de la scolarisation si les conditions actuelles se maintenaient indéfiniment.*

Tableau 5.1
Répartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

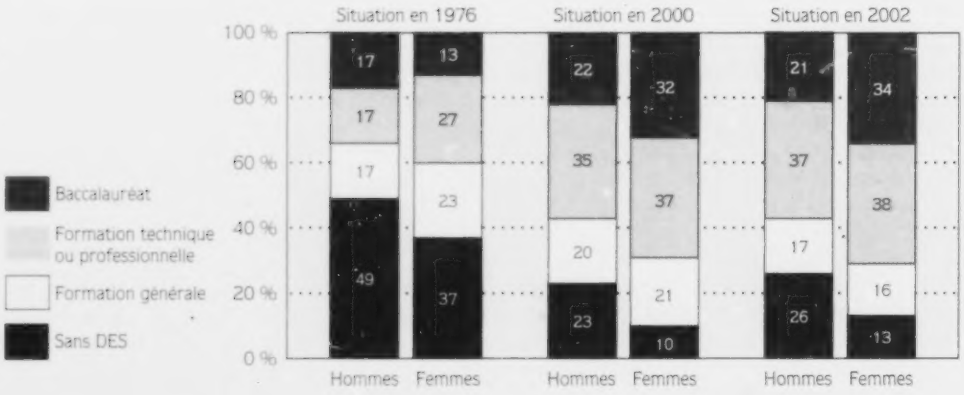
	1975-1976	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2001-2002
Baccalauréat[1]	14,9	19,0	23,6	29,0	25,7	27,0
Diplôme de formation technique au collégial[2] au collégial[2]	7,4	11,2	10,4	11,2	12,1	11,9
Diplôme de formation professionnelle au secondaire[3]	14,5	17,7	13,7	19,4	23,7	25,5
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	29,1	28,6	20,6	16,2
Aucun diplôme	43,0	20,8	23,2	11,8	17,9	19,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. À l'université, il s'agit de l'année civile ou prend fin l'année scolaire.

2. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC) en formation technique, les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

3. Sont compris les diplômes du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.

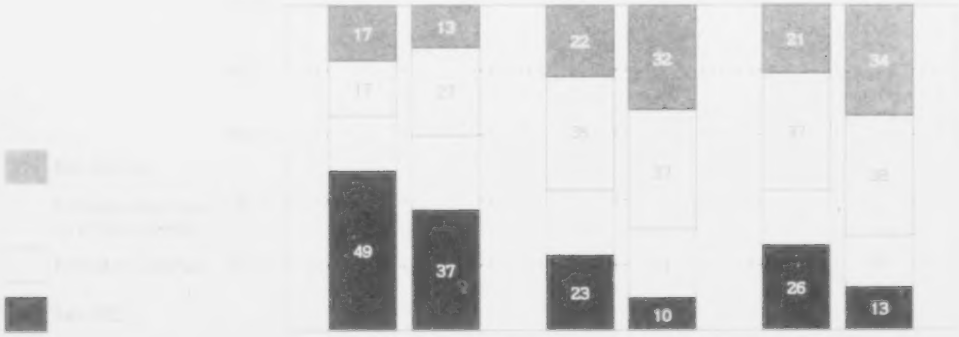
Graphique 5.1
Répartition des sortants et sortantes du système d'éducation selon le type du dernier diplôme obtenu (en %)



Repartition des sortants et des sortantes de l'enseignement, selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

	1975-1976	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2001-2002
Baccalauréat	14,9	19,0	23,6	23,0	25,7	27,0
Diplôme de formation technique ou collégial, au collégial	7,4	11,2	10,4	11,2	12,1	11,9
Diplôme de formation professionnelle, au secondaire	11,5	17,7	13,7	19,4	23,7	25,5
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	29,1	28,6	20,6	16,2
Autre diplôme	45,0	20,8	23,2	17,8	17,9	19,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Repartition des sortants et sortantes du système d'éducation selon le type du dernier diplôme obtenu (en %)



5.2 L'obtention d'un diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire[1] était de 78,8 % en 2002-2003 ; il était en baisse par rapport à 2001-2002. C'est le taux le plus faible observé depuis une dizaine d'années.

Chez les jeunes et chez les adultes âgés de moins de 20 ans du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire se situait à 65,8 % en 2002-2003 ; il connaissait une baisse de presque 2 points par rapport à l'année précédente. L'objectif du Ministère est que ce taux atteigne 85 % en 2010.

Le portrait de la diplomation tracé ici est principalement celui de la formation générale. La fiche 5.4 montre que les résultats concernant la formation professionnelle étaient en hausse en 2002-2003, ce qui n'a toutefois pas suffi pour compenser la baisse du taux d'obtention d'un diplôme en formation générale. La présente fiche portant sur les tout premiers diplômes obtenus[2], il n'est donc pas sans intérêt de rappeler que les premiers diplômes en formation générale comptaient, en 2002-2003, pour 88,5 % de tous les premiers diplômes du secondaire. Cette proportion atteignait même 97,4 % si l'on se limite aux diplômes obtenus par les jeunes ou par les adultes âgés de moins de 20 ans.

Dans une perspective plus historique, notons que le recul passager noté entre 1986 et 1990 dans le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était attribuable en grande partie à la hausse de la note de passage de 50 % à 60 % qui, tout en assurant un diplôme de qualité supérieure, rendait son obtention plus difficile. Ce problème semblait surmonté depuis 1989 et l'évolution ascendante du taux d'obtention du diplôme avait, depuis, repris son cours. Cependant, les taux des dernières années restent plus bas que celui observé en 1995-1996 et diminuent régulièrement depuis 1998-1999.

On constate que la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire est plus forte chez les femmes que chez les hommes. L'écart entre les sexes a frôlé les 18 points en 1989-1990. La différence était de 15 points en 2002-2003.

Chez les femmes, le taux d'obtention s'est maintenu au-dessus de 90 % entre 1991-1992 et 1995-1996, et il demeure sous ce niveau depuis 1998-1999. Le taux d'obtention chez les garçons, qui avait franchi les 80 % en 1995-1996, était de 71,7 % en 2002-2003.

Le taux d'abandon scolaire est la proportion de la population qui n'obtiendrait jamais de diplôme au cours de sa vie si la situation observée une année donnée se perpétuait indéfiniment. Il s'agit du complément à 100 du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, illustré dans la présente fiche. Le taux d'abandon scolaire était de 21,2 % en 2002-2003 ; il a déjà été de 11,6 % en 1995-1996.

En 2002-2003, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire aux secteurs des jeunes ou des adultes était de 78,8 %, le taux le plus bas depuis 1990-1991.

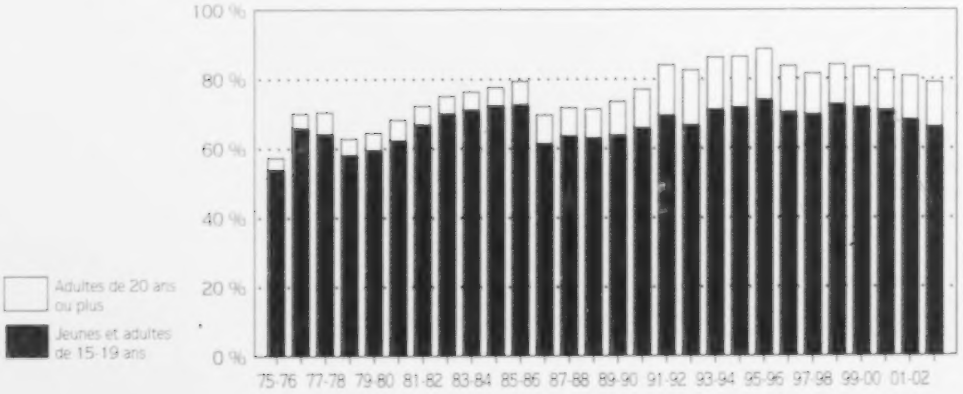
1. *Ce taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.*
2. *Sont donc exclus le deuxième ou le troisième diplôme de formation professionnelle (FP) qu'un élève peut obtenir, de même que le diplôme de formation professionnelle reçu après le diplôme d'études secondaires (DES) général ou le DES obtenu après le diplôme de FP.*

Tableau 5.2
Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, selon le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2001-2002	2002-2003[e]
Ensemble	**57,1**	**79,2**	**88,4**	**82,1**	**80,6**	**78,8**
Adultes de 20 ans ou plus	3,5	6,8	14,7	11,4	12,7	13,0
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	53,6	72,3	73,7	70,7	67,9	65,8
Sexe masculin	**51,2**	**73,1**	**81,9**	**75,6**	**74,0**	**71,7**
Adultes de 20 ans ou plus	3,0	6,0	14,6	12,1	13,4	13,6
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	48,2	67,1	67,3	63,5	60,6	58,1
Sexe féminin	**63,1**	**85,6**	**95,3**	**89,1**	**87,5**	**86,2**
Adultes de 20 ans ou plus	4,0	7,6	14,9	10,7	11,9	12,4
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	59,1	77,9	80,4	78,4	75,6	73,9

e Estimations

Graphique 5.2
Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes (en %)



5.3 L'obtention d'un diplôme du secondaire : disparités régionales – Secteurs des jeunes et des adultes

Les présentes statistiques régionales[1] doivent être interprétées avec circonspection ; par exemple, les indices varient suffisamment pour que le rang des régions administratives, tel qu'il est illustré au graphique 5.3, soit passablement modifié d'une année à l'autre. Cependant, l'observation des statistiques des dernières années laisse croire que les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, du Bas-Saint-Laurent, de la Chaudière-Appalaches et de la Capitale-Nationale sont celles qui obtiennent habituellement les résultats les plus élevés. À l'inverse, les régions de l'Outaouais et du Nord-du-Québec obtiennent les résultats les moins élevés.

Bien que la diplomation au secondaire ait été en baisse dans l'ensemble du Québec entre 1998-1999 et 2001-2002, certaines régions administratives ont connu des augmentations de quelques points de pourcentage. Par exemple, les hausses observées pouvaient approcher 2 points de pourcentage (Bas-Saint-Laurent et Abitibi-Témiscamingue) par rapport à 2000-2001.

Le graphique 5.3 illustre la part relative des diplômes du secteur des jeunes et de ceux du secteur des adultes dans le taux d'obtention pour chaque région administrative. Par exemple, le taux provincial d'obtention d'un tout premier diplôme du secondaire (80,6 %) se divise comme suit : 67,9 % pour les diplômes des jeunes et des adultes âgés de moins de 20 ans et 12,7 % pour ceux des adultes âgés de 20 ans ou plus. L'importance relative de la diplomation chez les adultes de 20 ans ou plus varie passablement d'une région à l'autre.

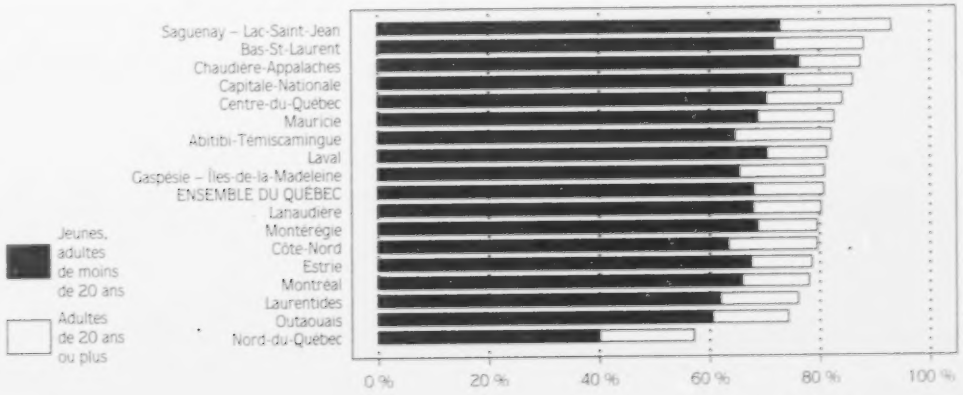
En 2001-2002, pour 10 des 17 régions administratives du Québec, les taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire dépassaient 80 % ; une seule région était au-dessus de 90 %, soit le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

1. *Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en regroupant les premiers diplômes obtenus au secondaire, soit en formation générale, soit en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.*

Tableau 5.3
Taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire, selon la région administrative (en %)

	1991-1992			2001-2002		
	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total	Jeunes et adultes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	Total
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	63,5	23,0	86,5	65,3	15,3	80,6
Bas-Saint-Laurent	70,9	19,0	89,8	71,7	16,2	87,9
Saguenay–Lac-Saint-Jean	72,4	22,4	94,9	72,8	20,0	92,8
Capitale-Nationale	78,1	14,8	92,9	73,5	12,4	85,9
Chaudière-Appalaches	77,5	16,1	93,6	76,2	11,2	87,4
Mauricie	69,9	14,1	84,0	68,7	13,8	82,4
Centre-du-Québec	70,8	15,3	86,1	70,2	13,8	84,0
Estrie	71,5	16,1	87,5	67,4	11,0	78,4
Montérégie	71,5	11,8	83,3	68,6	10,9	79,4
Montréal	66,2	12,2	78,5	65,8	12,1	77,9
Laval	69,9	12,4	82,3	70,3	11,0	81,3
Lanaudière	65,1	12,7	77,8	67,8	12,3	80,2
Laurentides	62,6	14,5	77,1	61,8	14,0	75,8
Outaouais	59,7	18,8	78,5	60,4	13,6	74,0
Abitibi-Témiscamingue	62,8	25,9	88,7	64,5	17,3	81,9
Côte-Nord	60,8	18,0	78,8	63,3	16,0	79,3
Nord-du-Québec	47,8	24,9	72,7	39,9	16,9	56,8
Ensemble du Québec	**69,2**	**14,6**	**83,8**	**67,9**	**12,7**	**80,6**

Graphique 5.3
Taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire, selon la région administrative, 2001-2002 (en %)



5.4 L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle du secondaire – Secteurs des jeunes et des adultes

Selon les comportements observés en 2002-2003, sur 100 jeunes du Québec, 26 pouvaient espérer obtenir un diplôme[1] de formation professionnelle[2] du secondaire. Parmi ces jeunes, 17 auront obtenu au préalable un premier diplôme du secondaire (DES) en formation générale. Depuis 1997-1998, le nombre des personnes déjà titulaires d'un diplôme de formation générale est relativement stable parmi celles qui obtiennent un diplôme de formation professionnelle.

Par ailleurs, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes par la voie de la formation professionnelle était de 1,9 % en 2002-2003. Ce taux était supérieur à 16 % en 1977-1978 ; il est relativement stable depuis 1996-1997. La probabilité d'obtenir un premier diplôme du secondaire chez les jeunes ou avant l'âge de 20 ans chez les adultes (65,8 % en 2002-2003) continue de reposer presque totalement sur la formation générale (fiche 5.2).

La nature même des diplômes en formation professionnelle a aussi évolué. La filière du professionnel court a disparu au profit de la formation générale. Quant au diplôme d'études professionnelles (DEP), il diffère de l'ancien diplôme du professionnel long en ce qu'il est entièrement consacré à la formation professionnelle, alors que toute la partie des anciennes filières consacrées à la formation générale a été reportée vers le DES.

L'écart entre les hommes et les femmes semble beaucoup moins prononcé qu'à la formation générale. La formation professionnelle représente toutefois une plus grande part de la diplomation des hommes (28,9 %) que de celle des femmes (23,2 %).

La proportion d'une génération obtenant un diplôme de formation professionnelle au secondaire en 2002-2003 était de 26,2 %. C'est le taux le plus élevé jamais observé.

1. *Il s'agit du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ce taux est établi en ne retenant que les premiers diplômes obtenus au secondaire en formation professionnelle. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle.*
2. *Les diplômes considérés dans la présente fiche sont ceux du professionnel court (PC) et du professionnel long (PL), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et les autres diplômes d'études secondaires (DES) avec mention professionnelle.*

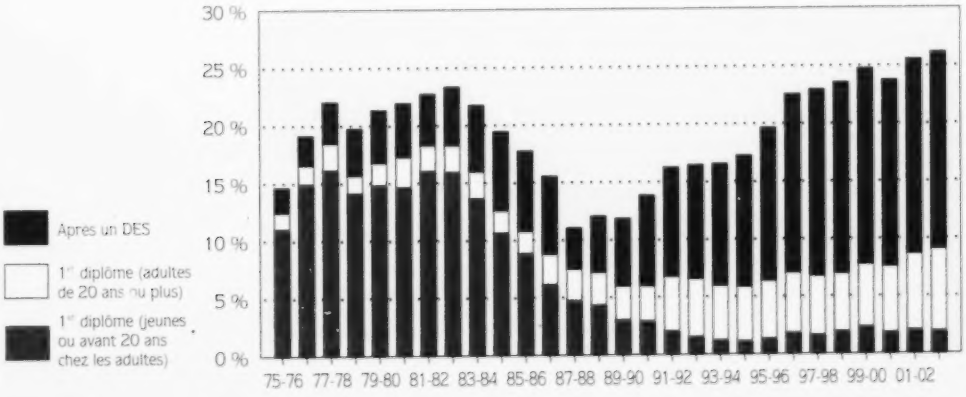
Tableau 5.4
Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur, l'âge et le sexe (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2001-2002	2002-2003e
Ensemble	**14,6**	**17,7**	**19,6**	**23,7**	**25,5**	**26,2**
Sexe masculin	12,0	17,0	21,2	26,0	28,2	28,9
Sexe féminin	17,2	18,4	17,9	21,2	22,6	23,2
Premier diplôme	12,3	10,7	6,3	7,5	8,6	9,1
Après le DES[1]	2,2	7,0	13,3	16,2	16,9	17,1
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	**13,0**	**15,1**	**4,8**	**6,2**	**6,1**	**6,0**
Premier diplôme	11,0	8,8	1,3	1,8	2,0	1,9
Après le DES[1]	2,1	6,4	3,5	4,4	4,2	4,1
Adultes de 20 ans ou plus	**1,5**	**2,5**	**14,8**	**17,4**	**19,4**	**20,1**
Premier diplôme	1,4	1,9	5,0	5,7	6,6	7,1
Après le DES[1]	0,2	0,6	9,8	11,8	12,7	13,0

e : Estimations.

1. DES : Diplôme d'études secondaires.

Graphique 5.4
Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur et l'âge (en %)



5.5 L'obtention d'un diplôme du secondaire au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2001

En 2003, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait, dans *Regards sur l'éducation*, des données sur l'obtention d'un diplôme du secondaire dans les pays membres pour l'année 2001.

Le tableau 5.5 permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE du point de vue de la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique de l'obtention de ce diplôme, dans les établissements publics et privés. Ainsi, en 2001, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, établi à 84 %, demeurait plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE.

Parmi les seize pays de l'OCDE représentés dans le tableau[2], huit ont obtenu un taux de diplomation au secondaire supérieur à celui du Québec. Les taux pour le Québec sont inférieurs à ceux du Danemark, du Japon, de l'Allemagne, de la Pologne, de la Finlande, de la Suisse, de la République tchèque et de la France, mais supérieurs à ceux de la Hongrie, de la Belgique, de l'Italie, de l'Irlande, de la République slovaque, des États-Unis, de la Suède, et de l'Islande.

Sauf pour la Suisse, où le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires chez les garçons est supérieur de 5 points à celui des filles, ce sont les filles qui affichent les taux les plus élevés. Les écarts les plus importants sont observés en Islande avec 17 points, en Irlande avec 14 points et en Finlande avec 12 points ainsi qu'en Pologne, en Belgique, en Italie et en Suède avec 7 points. Le Québec, avec un écart de 14 points, se place dans le groupe des pays où la réussite des filles est nettement plus marquée ; dans d'autres pays, les taux de diplomation des hommes et des femmes diffèrent moins, comme on le voit dans le tableau 5.5 pour la République slovaque, les États-Unis, la République tchèque, le Japon, la France, l'Allemagne et la Hongrie, dont l'écart est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (7 points).

Le taux observé pour les garçons du Québec (77 %) était de 1 point au-dessous de la moyenne des taux des garçons des pays de l'OCDE, soit 78 %. Le taux observé pour les filles du Québec était de 91 %, soit 6 points au-dessus de la moyenne des taux des filles des pays de l'OCDE.

Au Québec, les filières de la formation générale sont nettement plus fréquentées que les filières de la formation professionnelle, tant par les femmes que par les hommes. Avec un taux de 77 % en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation générale pour l'ensemble des élèves, le Québec se classe premier au palmarès des pays de l'OCDE, avec un écart de 39 points par rapport à la moyenne des pays.

La situation est inversée au chapitre de la formation professionnelle. Le Québec affiche un taux de 26 %, alors que la moyenne des taux des pays est de 44 %. Plusieurs pays ont obtenu des taux très élevés dans cette filière de programmes, dont la Finlande (73 %), la République tchèque (71 %), la République slovaque (69 %), la France (69 %) et la Pologne (65 %).

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en formation professionnelle au Québec est à peine plus élevé pour les hommes que pour les femmes. Ce sont les secteurs d'activité fréquentés par les filles et par les garçons qui diffèrent.

En 2001, le taux[1] d'obtention d'un diplôme du secondaire observé chez les élèves du Québec a été de 84 %, soit 2 points au-dessus de la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

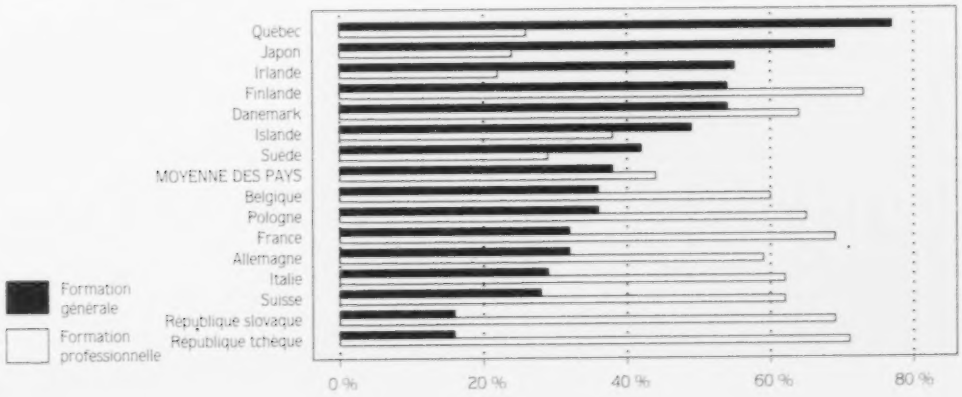
1. *Pour le Québec, ce taux a été obtenu en divisant le nombre de « premiers diplômes » décernés en 2001 par l'effectif de la population ayant l'âge théorique de l'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, soit 17 ans.*
2. *Les pays retenus dans le tableau sont ceux pour lesquels le rapport de l'OCDE présente des totaux et dont le nombre d'élèves par cohorte est significatif.*

Tableau 5.5
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (en %), selon l'orientation du programme et le sexe, dans des pays de l'OCDE, en 2001

	Total (sans double comptage)			Programmes d'orientation générale		Programmes d'orientation professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Danemark	96	m.	m.	54	65	64	71
Japon	93	91	95	69	73	24	23
Allemagne	92	89	94	32	35	59	58
Pologne	92	88	95	36	47	65	55
Finlande	91	85	97	54	66	73	78
Suisse	88	91	86	28	32	62	57
République tchèque	85	83	87	16	20	71	69
France	85	82	87	32	38	69	64
Québec	**84**	**77**	**91**	**77**	**86**	**26**	**24**
Hongrie	83	80	86	m.	m.	m.	m.
Belgique	79	76	83	36	42	60	65
Italie	79	76	83	29	38	62	56
Irlande	76	69	83	55	58	22	25
République slovaque	73	72	74	16	20	69	66
États-Unis	72	70	73	m.	m.	m.	m.
Suède	71	68	75	42	46	29	28
Islande	70	61	78	49	61	38	33
Moyenne des pays	**82**	**78**	**85**	**38**	**44**	**44**	**42**

m. : Données manquantes.

Graphique 5.5
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en formation générale et en formation professionnelle, Québec et pays de l'OCDE, en 2001



5.6 L'obtention du diplôme au collégial

La proportion d'une génération obtenant un premier diplôme du collégial (DEC ou autre) était de 38,1 % en 2001-2002. Elle s'est accrue de 15,9 points depuis 1975-1976, alors qu'elle était de 22,2 %. Cette mesure résulte, d'une part, de la proportion d'une génération qui accède à l'enseignement collégial (fiche 2.8) et, d'autre part, de la proportion d'élèves obtenant un diplôme à la sortie de leurs études (fiches 3.3 et 3.4).

Le taux d'obtention du diplôme (DEC ou autre) chez les femmes est plus d'une fois et demie supérieur à celui des hommes (48,4 % contre 28,4 %). L'écart entre les deux sexes en cette matière n'a d'ailleurs cessé de se creuser au cours des années 80 et 90. En 1975-1976, le taux d'obtention[1] d'un diplôme du collégial pour les femmes dépassait déjà de 2,7 points le taux correspondant pour les hommes. Depuis ce temps, le taux a augmenté encore plus rapidement chez les femmes ; l'écart est maintenant de 20 points. En fait, depuis 15 ans, c'est seulement parmi les femmes que la proportion de titulaires du DEC s'est accrue.

C'est pour le DEC en formation préuniversitaire que la progression de la diplomation s'est surtout fait sentir, puisque le taux d'obtention est passé, entre 1975-1976 et 2001-2002, de 13,5 % à 23,1 %, soit une hausse de 9,6 points, contre une hausse de 7,5 points pour le DEC en formation technique au cours de la même période. Dans ce dernier cas, toutefois, la hausse est relativement plus importante, puisque le taux a doublé. Dans les six dernières années, c'est même seulement en formation technique que le taux d'obtention d'un diplôme a augmenté (1,5 point) ; en formation préuniversitaire, il a cédé 1,3 point.

Dans un type de formation comme dans l'autre, les femmes occupent les premiers rangs et ont accentué leur avance entre 1975-1976 et 2001-2002. Le taux d'obtention d'un DEC par les femmes en formation préuniversitaire a augmenté de 17,5 points, contre 2,2 points pour les hommes. Par ailleurs, le taux d'obtention du DEC en formation technique a augmenté plus modestement (en valeur absolue) pour l'ensemble des deux sexes, bien que, pour les hommes, la hausse ait été plus forte en formation technique (6,4 points) qu'en formation préuniversitaire (2,2 points). Quant à l'avantage des femmes sur les hommes en ce domaine, il était de 4,0 points en 1975-1976 et de 6,3 points en 2001-2002.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 60 % des jeunes du Québec obtiennent un DEC. En 2001-2002, ce taux était de 38,1 %. L'écart entre le taux actuel et l'objectif est plus important que l'augmentation enregistrée dans les 25 dernières années, puisque le taux d'obtention d'un DEC en 1975-1976 était de 21 %.

Depuis 1985-1986, pendant que la proportion de jeunes Québécoises obtenant un diplôme du collégial progressait de 9,1 points (de 39,3 % à 48,4 %), celle des jeunes Québécois diminuait légèrement et s'établissait à 28,4 % en 2001-2002.

1. *Le taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un tel diplôme.*

Tableau 5.6
Taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial, selon le sexe et le type de formation (en %)

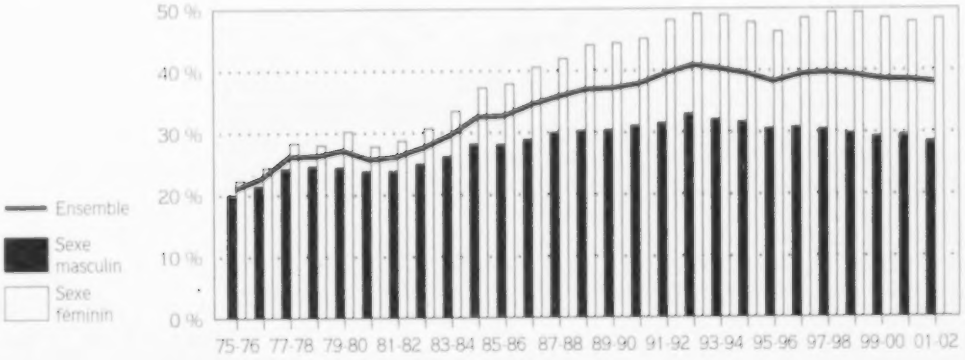
	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002e
Sexe masculin						
Tous les diplômes[1]	20,8	29,7	30,8	29,2	29,5	28,4
DEC[2]	**19,8**	**28,0**	**30,5**	**29,2**	**29,5**	**28,4**
Formation préuniversitaire	14,3	18,7	19,4	17,1	17,0	16,5
Formation technique	5,5	9,0	10,9	12,2	12,4	11,9
Sexe féminin						
Tous les diplômes[1]	23,5	39,3	46,6	48,6	47,9	48,4
DEC[2]	**22,2**	**37,9**	**46,3**	**48,5**	**47,9**	**48,4**
Formation préuniversitaire	12,7	23,6	29,8	30,4	30,1	30,2
Formation technique	9,5	14,0	16,2	18,2	17,8	18,2
Ensemble						
Tous les diplômes[1]	22,2	34,3	38,6	38,6	38,5	38,1
DEC[2]	**21,0**	**32,8**	**38,2**	**38,6**	**38,5**	**38,1**
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,4	23,6	23,4	23,1
Formation technique	7,5	11,4	13,5	15,1	15,1	15,0

e : Estimations.

1. Sont compris les diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC) jusqu'en 1984, les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles inscriptions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC.

2. Les données incluent les DEC sans mention.

Graphique 5.6
Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études collégiales (DEC), selon le sexe (en %)



5.7 L'obtention des diplômes universitaires[1]

Selon les comportements observés en 2002, plus du quart des jeunes Québécois et Québécoises (27,0 %) pouvaient espérer obtenir un baccalauréat. Depuis quelques années, les femmes ont progressé davantage que les hommes en ce qui a trait à l'accès aux études universitaires (fiche 2.10). Quant à l'obtention d'un baccalauréat, la situation relative des sexes s'est modifiée profondément depuis 1976, alors que le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 13,1 % chez les femmes et de 16,7 % chez les hommes. C'est en 1983 que les taux des deux groupes se sont rejoints. Depuis ce temps, la progression s'est poursuivie à l'avantage des femmes et, en 2002, les taux atteignaient 33,8 % chez les femmes et 20,5 % chez les hommes. Les gains chez les femmes sont donc de 20,7 points, contre 3,8 chez les hommes.

L'objectif du Ministère pour 2010 est que 30 % des jeunes du Québec obtiennent un baccalauréat. La légère hausse du taux actuel à 27,0 % survient malgré une série de baisses dans l'accès aux études universitaires de 1992-1993 à 1997-1998 (fiche 2.10). La reprise de l'accès, amorcée depuis six ans, permettait donc d'entrevoir une fin à la chute des taux d'obtention du baccalauréat. Toutefois, le taux d'obtention du baccalauréat au Québec reste moins élevé que celui de la moyenne des taux des pays de l'OCDE, qui se situait à 30,3 % en 2001 (fiche 5.9).

En ce qui concerne l'obtention de la maîtrise, les résultats ont continué de progresser et ont atteint 7,8 % chez les femmes et 7,4 % chez les hommes. Pour l'ensemble des sexes, le taux de 7,6 % représente près du triple de celui de 2,7 % enregistré en 1976. L'accroissement de l'accès aux études de deuxième cycle (fiche 2.10) laisse entrevoir une poursuite de la montée dans l'obtention de la maîtrise pour au moins quelques années encore. Pour ce qui est de la maîtrise, l'écart entre les sexes est beaucoup moins important (0,4 point) qu'en ce qui concerne le baccalauréat, mais il pourrait encore s'élargir en faveur des femmes, si l'on se fie à la marge grandissante qui les favorise en ce qui a trait à l'obtention du baccalauréat. Depuis 1976, la situation relative des hommes et des femmes s'est inversée. Alors que la différence était au départ de 1,6 point en faveur des premiers, le taux des femmes est passé de 1,9 % à 7,8 %, dépassant celui des hommes, en 1993.

L'obtention du doctorat est encore le fait d'une fraction minime de la population, puisque seulement 1,0 % des gens ont cette possibilité. Cette dernière étape de la scolarisation est peut-être aussi la seule qui soit encore franchie davantage par les hommes que par les femmes. Les chiffres sont cependant minimes de part et d'autre : 1,0 % des hommes obtiennent un doctorat, contre 0,9 % des femmes. Compte tenu de ce qui se dessine au deuxième cycle et de ce qui se produit au sein même du troisième cycle (fiche 3.8), le nombre des aspirants et des aspirantes au doctorat croîtra vraisemblablement, lui aussi, pendant encore quelque temps.

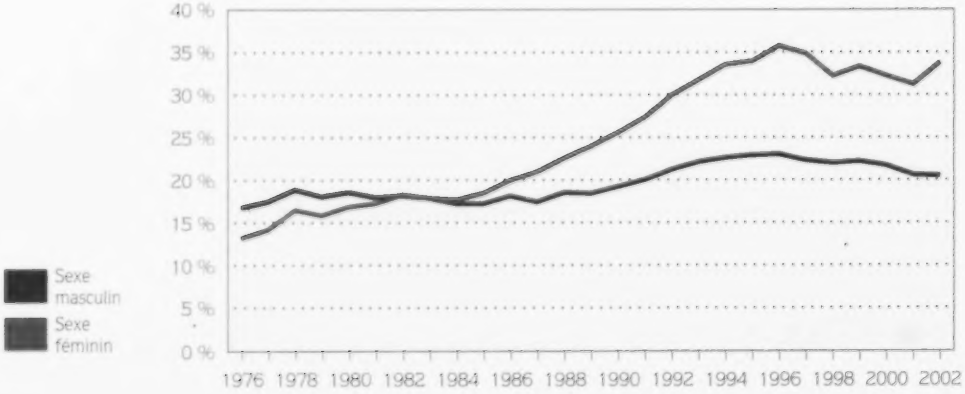
En 2002, le taux d'obtention du baccalauréat connaissait une hausse de 1,3 point après avoir subi deux baisses consécutives, pour s'établir finalement à 27,0 %.

1. *Seuls les grades (baccalauréats, maîtrises et doctorats ou Ph. D.) décernés par des universités québécoises sont considérés ici. Les diplômes obtenus par des Québécois et des Québécoises à l'étranger ne sont pas comptés.*

Tableau 5.7
Taux d'obtention des grades universitaires, selon le sexe (en %)

	1976	1986	1991	1996	2001	2002
Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**23,6**	**29,3**	**25,7**	**27,0**
Sexe masculin	16,7	18,1	20,0	23,0	20,6	20,5
Sexe féminin	13,1	19,9	27,3	35,7	31,2	33,8
Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**4,4**	**6,1**	**7,4**	**7,6**
Sexe masculin	3,5	4,4	4,4	5,8	6,9	7,4
Sexe féminin	1,9	3,4	4,3	6,3	7,9	7,8
Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,6**	**0,9**	**1,0**	**1,0**
Sexe masculin	0,6	0,7	0,9	1,2	1,1	1,0
Sexe féminin	0,2	0,3	0,4	0,6	0,9	0,9

Graphique 5.7
Taux d'obtention du baccalauréat selon le sexe (en %)



5.8 Les diplômes[1] universitaires selon le domaine d'études

En 2002, les sciences humaines et générales constituaient le domaine dans lequel la proportion de baccalauréats, de maîtrises et de doctorats délivrés par les universités québécoises était la plus importante (26,7 %). Venaient ensuite les affaires (22,1 %), les sciences de l'éducation (11,2 %), les sciences du génie et l'architecture (10,4 %), les sciences de la santé (8,7 %) et les sciences naturelles (7,7 %). Les sciences sociales représentaient 4,6 %, les mathématiques et l'informatique, 5,5 % et le droit, 3,1 %.

La majorité des titulaires de diplômes universitaires sont de sexe féminin (58,4 %). En 2002, les femmes obtenaient 82,1 % des diplômes en sciences de l'éducation, 78,7 % des diplômes en sciences sociales, 74,6 % des diplômes en sciences de la santé, 67,7 % des diplômes en sciences humaines et générales, 58,4 % des diplômes en droit et 55,9 % des diplômes en sciences naturelles. Les hommes obtenaient 77,8 %[2] des diplômes en sciences du génie et en architecture, 70,4 % des diplômes en mathématiques et en informatique et 50,2 % des diplômes en affaires.

Par rapport à 1990, le nombre des diplômes délivrés par les universités en 2002 a augmenté de 20,6 %. Ce pourcentage résulte d'une augmentation de 32,0 % des diplômes décernés aux femmes et d'une augmentation de 7,5 % des diplômes décernés aux hommes.

Depuis les douze dernières années, on observe aussi certaines modifications dans la répartition du nombre des diplômes délivrés dans différentes disciplines. Une comparaison entre les données de 1990 et celles de 2002 permet de déceler des changements. On constate, par exemple, une diminution de la proportion des diplômes en affaires (0,5 point), en sciences du génie et en architecture (0,7 point), en droit (0,4 point) et en sciences sociales (0,3 point).

À l'opposé, la part des mathématiques et de l'informatique a augmenté de 1,4 point, celle des sciences humaines et générales, de 0,5 point, et celle des sciences de l'éducation , de 0,2 point.

À titre indicatif, notons que dans l'ensemble des pays de l'OCDE[3], la proportion des diplômes d'études scientifiques (sciences de la vie, sciences physiques et agriculture, mathématiques et informatique, sciences de l'ingénieur et activités de production et construction) par rapport à l'ensemble des diplômes était de 25,8 % en 2001 ; au Québec (en sciences naturelles, mathématiques et informatique, sciences du génie et architecture), cette proportion était de 23,6 % en 2002. La proportion des diplômes en sciences sociales, en droit et en affaires était de 31,7 % dans les pays de l'OCDE en 2001 et de 29,8 % au Québec en 2002, tandis que la proportion des diplômes en sciences de la santé était de 13,0 % dans les pays de l'OCDE en 2001 et de 8,7 % au Québec en 2002. Les diplômes en sciences humaines, lettres et enseignement représentaient 25,1 % dans les pays de l'OCDE et 37,9 % au Québec.

En 2002, la proportion des diplômes d'études en sciences du génie et en architecture, ainsi qu'en mathématiques et en informatique dans l'ensemble des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats était de 15,9 %. Dans ces domaines, les hommes étaient majoritaires (75,2 %). Par contre, les femmes étaient majoritaires dans tous les autres domaines d'études universitaires (sauf en affaires) ainsi que dans l'ensemble des domaines.

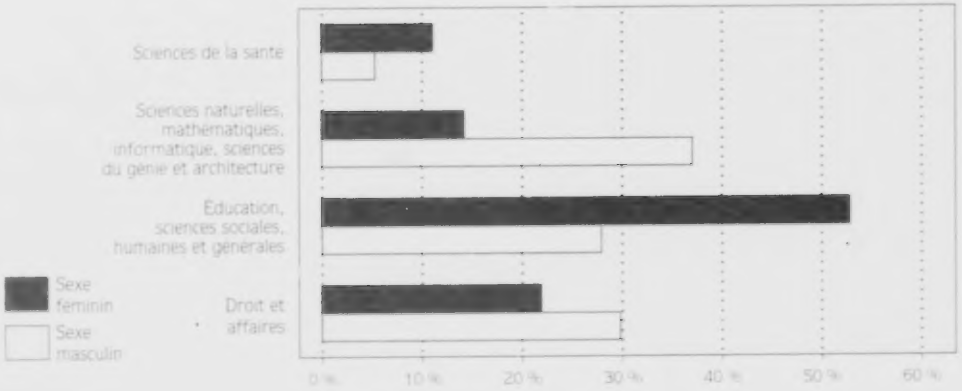
1. *Il est question ici des nouveaux titulaires de diplômes d'études universitaires (seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats sont considérés ici, c'est-à-dire ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée.*
2. *La part des femmes titulaires d'un diplôme en sciences du génie et en architecture est passée de 16,8 % en 1990 à 22,2 % en 2002.*
3. *OCDE, Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, Paris, 2003. Toute comparaison entre les résultats figurant dans la présente fiche et ceux qui sont publiés par l'OCDE doit être faite en prenant en considération le fait qu'il existe des différences relativement aux méthodes qui ont permis de les établir.*

Tableau 5.8
Répartition des diplômes universitaires, selon le domaine d'études et le sexe des titulaires[1] (en %)

	1990	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Sciences de la santé	8,7	8,9	9,2	9,6	8,3	8,2	8,7
Sciences naturelles	7,8	6,5	8,0	8,0	8,5	8,0	7,7
Mathématiques et informatique	4,1	3,6	3,8	4,0	4,7	5,0	5,5
Sciences du génie et architecture	11,1	11,0	10,1	10,2	10,2	10,7	10,4
Droit	3,5	3,2	3,4	3,1	3,4	3,2	3,1
Affaires	22,6	20,0	20,5	20,1	20,7	21,8	22,1
Sciences de l'éducation	11,1	15,2	10,4	12,4	11,1	10,8	11,2
Sciences humaines et générales	26,2	27,2	29,2	27,5	28,0	27,5	26,7
Sciences sociales	4,9	4,4	5,4	5,1	5,1	4,8	4,6
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Sexe féminin	53,4	56,4	56,6	57,0	56,7	57,2	58,4
Sexe masculin	46,6	43,6	43,4	43,0	43,3	42,8	41,6

1. Seuls les titulaires de baccalauréats, de maîtrises ou de doctorats qui ont obtenu leur diplôme au cours de l'année mentionnée sont considérés.

Graphique 5.8
Répartition des diplômes d'études universitaires, selon le domaine d'études et le sexe des titulaires, en 2002 (en %)



5.9 L'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE en 2001

En 2003, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait, dans *Regards sur l'éducation*, des indicateurs sur l'obtention des diplômes universitaires dans les pays membres pour l'année 2001.

Le tableau 5.9 permet de comparer la situation du Québec à celle de plusieurs pays industrialisés de l'OCDE quant à l'obtention d'un diplôme au terme d'études universitaires. Ainsi, en 2001, le taux d'obtention d'un baccalauréat était de 25,7 % au Québec, c'est-à-dire inférieur de 4,6 % à la moyenne des taux des pays de l'OCDE. En 1999 et en 2000, l'écart était respectivement de 5 points et de 1 point de pourcentage en faveur du Québec.

En 2001, 11 pays de l'OCDE sur les 17 représentés dans le tableau 5.5 ont eu un taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire (baccalauréat) plus élevé qu'au Québec, dont l'Australie (42 %), la Finlande (40,7 %), la Nouvelle-Zélande (40,2 %), l'Islande (39,5 %), le Danemark (38,8 %), la Pologne (38,6 %) et le Royaume-Uni (37,4 %).

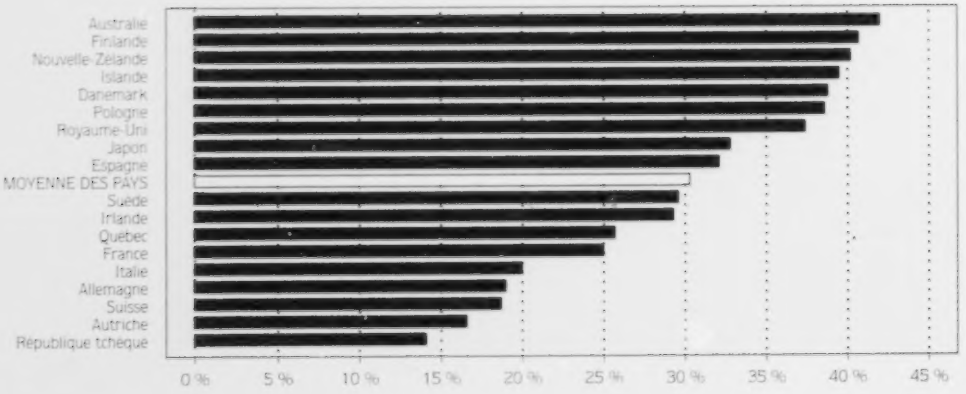
En ce qui concerne le doctorat, le Québec a obtenu un taux de 1,0 %, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne des taux des pays de l'OCDE (1,1 %). La Suède (2,7 %), la Suisse (2,5 %), l'Allemagne (2,0 %) et la Finlande (1,8 %), ont affiché les taux les plus élevés au regard de l'obtention d'un diplôme universitaire dans des programmes de recherche de haut niveau (doctorat).

En 2001, le taux d'obtention d'un baccalauréat au Québec était de 25,7 %, alors que la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE était de 30,3 %.

Tableau 5.9
Taux d'obtention d'un diplôme d'études universitaires au Québec et dans des pays de l'OCDE (baccalauréat et doctorat), en 2001 (en %)

	Baccalauréat	Doctorat
Australie	42,0	1,3
Finlande	40,7	1,8
Nouvelle-Zélande	40,2	0,9
Islande	39,5	0,1
Danemark	38,8	1,0
Pologne	38,6	0,9
Royaume-Uni	37,4	1,6
Japon	32,8	0,7
Espagne	32,1	0,9
Suède	29,6	2,7
Irlande	29,3	0,9
Québec	**25,7**	**1,0**
France	25,0	1,4
Italie	20,0	0,5
Allemagne	19,0	2,0
Suisse	18,7	2,5
Autriche	16,6	1,5
République tchèque	14,1	0,7
Moyenne des pays	**30,3**	**1,1**

Graphique 5.9
Taux d'obtention d'un baccalauréat au Québec et dans les pays de l'OCDE, en 2001 (en %)



6.1 L'évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité

Depuis le début des années 90, tant au Québec que dans l'ensemble du Canada, s'opèrent des changements dans la composition de la main-d'œuvre qui favorisent les travailleurs et les travailleuses possédant une scolarité supérieure. En effet, la situation de l'emploi a été plus favorable aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires[1], que ce soit au cours de la récession du début des années 90 ou encore depuis 1993, année où l'emploi était en progression. Les données indiquées dans la présente fiche proviennent de Statistique Canada. Les niveaux de scolarité dont il est question ici correspondent au plus haut niveau de scolarité atteint par ceux et celles ayant un emploi au cours d'une année donnée[2]. Toutefois, il faut remarquer que ces niveaux de scolarité ne correspondent pas nécessairement aux exigences des emplois.

Au Québec, ce n'est qu'à partir de 1995 que les pertes d'emplois subies pendant la dernière récession ont été résorbées. En 2003, on recensait 508 000 emplois de plus qu'en 1990. Cependant, bien qu'il y ait, globalement, plus d'emplois, on constate que cette augmentation ne profite pas à tous les travailleurs et travailleuses : il y a eu des pertes d'emplois pour ceux et celles qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que des études secondaires, et des gains pour ceux et celles qui ont réussi au moins une partie des études postsecondaires ou qui les ont terminées ainsi que pour ceux et celles qui ont réussi des études universitaires. Ainsi, les personnes ayant un emploi qui ont déclaré avoir une formation universitaire étaient plus nombreuses en 2003 qu'en 1990, 306 000 de plus, ce qui représente une augmentation de 73,6 %. Les personnes qui ont à leur actif un diplôme d'études postsecondaires ont occupé 503 000 emplois de plus (+55,3 %) en 2003 qu'en 1990. Les personnes qui ont commencé des études postsecondaires sans les mener à terme étaient plus nombreuses à occuper des emplois en 2003 qu'en 1990, 57 000 de plus, ce qui représente une augmentation de 22,6 %. En somme, les personnes qui ont entamé des études supérieures occupaient, en 2003, 866 000 emplois de plus qu'en 1990, ce qui correspond à une augmentation de 54,7 %.

La situation est très différente en ce qui a trait aux personnes sans diplôme d'études secondaires ou qui n'ont réussi que les études secondaires. En tout, ces personnes ont occupé 358 000 emplois de moins en 2003 qu'en 1990. Ainsi, on note que les personnes qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires occupaient 43 000 emplois (-6,8 %) de moins qu'en 1990. La situation est encore plus dramatique pour les personnes qui n'ont pas de diplôme du secondaire. De 1990 à 2003, leur nombre a diminué de 315 000, ce qui représente une baisse de 34,0 %.

L'augmentation de 57 000 emplois en 2003 par rapport à 2002 bénéficie aux personnes qui ont commencé des études postsecondaires sans les mener à terme et aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires.

1. *Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur primaire comprend également les deux premières années du secondaire. Le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP), aux diplômes ou certificats des collèges et, aux certificats universitaires inférieurs au baccalauréat. Le secteur universitaire commence par les programmes d'études qui conduisent, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.*
2. *Le niveau de scolarité atteint par une personne peut augmenter au cours des ans. Ainsi, il est possible que le même emploi, occupé par la même personne, soit déclaré être occupé par une personne ayant un niveau de scolarité supérieur une année donnée par rapport à une année antérieure.*

Tableau 6.1
Nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité[1] (en milliers)

Années	Sans diplôme du secondaire	Études secondaires réussies	Études post-secondaires partielles	Études post-secondaires réussies	Études universitaires réussies	Total
1990	927	632	257	910	416	3 142
1992	784	604	233	948	473	3 042
1995	723	553	230	1 082	560	3 148
2000	638	604	281	1 254	661	3 438
2001	626	598	285	1 284	682	3 475
2002	633	607	290	1 370	693	3 593
2003	612	589	314	1 413	722	3 650
Variations de 1990 à 2003	- 34,0 %	- 6,8 %	22,2 %	55,3 %	73,6 %	16,2 %

Source : Statistique Canada.

1. Voir les notes au bas du texte.

Graphique 6.1
Taux de variation de l'emploi au Québec de 1990 à 2003, selon le plus haut niveau de scolarité atteint (en %)

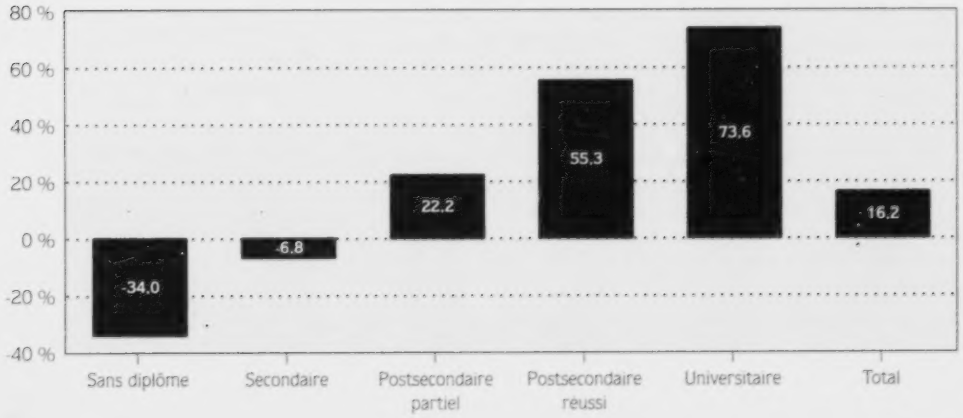


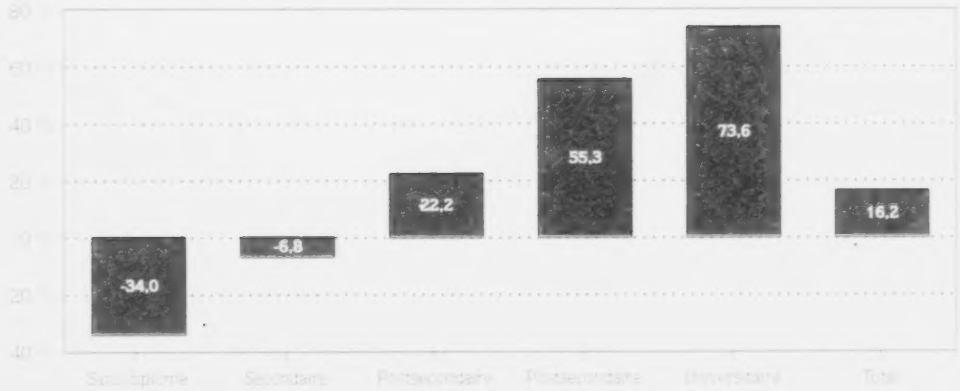
Tableau 6.1
Nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité[1] (en milliers)

Années	Sans diplôme du secondaire	Études secondaires réussies	Études post-secondaires partielles	Études post-secondaires réussies	Études universitaires réussies	Total
1990	927	632	257	910	416	3 142
1992	784	604	233	948	473	3 042
1995	723	553	230	1 082	560	3 148
2000	638	604	281	1 254	661	3 438
2001	626	598	285	1 284	682	3 475
2002	633	607	290	1 370	693	3 593
2003	612	589	314	1 413	722	3 650
Variations de 1990 à 2003	-34,0 %	-6,8 %	22,2 %	55,3 %	73,6 %	16,2 %

Source : Statistique Canada

1. Les données portent sur la population âgée de 15 ans et plus.

Graphique 6.1
Taux de variation de l'emploi au Québec de 1990 à 2003, selon le plus haut niveau de scolarité atteint (en %)



6.2 La participation à l'emploi selon le niveau de scolarité[1]

Tel qu'indiqué à la fiche précédente (fiche 6.1), on a observé, ces dernières années, une évolution rapide vers un accroissement de la scolarisation des employés. Ainsi, en 1990, 29,5 % des employés n'avaient pas de diplôme du secondaire tandis qu'en 2003, seulement 16,8 % n'en détiennent pas. Ce phénomène n'est toutefois pas limité au Québec, il existe aussi en Ontario et dans les autres provinces. En Ontario, les personnes sans diplôme représentaient 26,7 % des employés en 1990 et seulement 14,1 % en 2003. Dans les autres provinces canadiennes, elles étaient 25,1 % en 1990 et 14,8 % en 2003.

Le poids de ceux et celles qui n'ont qu'un diplôme du secondaire est, lui aussi, à la baisse mais de façon moins prononcée.

Quant au pourcentage de ceux et celles qui ont entamé des études postsecondaires mais qui ne les ont pas terminées, il est resté relativement stable, passant de 8,2 % à 8,6 % au Québec et 10,3 % à 10,8 % dans les autres provinces. Ce pourcentage a toutefois diminué un peu en Ontario.

Par contre, le poids des employés titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires a augmenté considérablement. En 1990, ils occupaient environ 40 % des emplois. En 2003, les proportions étaient de 52,5 % dans les autres provinces, de 55,0 % en Ontario et de 58,5 % au Québec.

La progression de l'emploi a été particulièrement rapide pour les diplômés universitaires. En 1990, ils ne constituaient que 13,2 % des employés au Québec, tandis qu'en 2003, ils représentaient près d'un emploi sur cinq (19,8 %). En Ontario, cette proportion est encore plus élevée avec près d'un emploi sur quatre (23,4 %) et, dans les autres provinces, elle est de 19,0 %.

Si nous comparons l'évolution de 1990 à 2003, selon leurs poids respectifs, des emplois occupés par les titulaires des différents diplômes au Québec par rapport à l'Ontario et des autres provinces du Canada, nous remarquons que la position du Québec se modifie graduellement.

Pour les emplois occupés par les personnes sans diplôme du secondaire, l'écart est resté sensiblement le même par rapport à l'Ontario mais il a diminué de 2,4 points de pourcentage par rapport aux autres provinces du Canada.

La proportion des personnes qui occupent un emploi mais qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires a diminué plus rapidement au Québec qu'en Ontario ou dans les autres provinces canadiennes. Il faut toutefois noter sur ce point que l'obtention d'un diplôme du secondaire nécessite moins d'années de scolarité au Québec qu'ailleurs au Canada.

Par ailleurs, la proportion d'employés ayant un diplôme d'études postsecondaires a augmenté partout, mais elle est demeurée plus élevée au Québec. Cela est certainement dû à l'existence d'un système d'enseignement collégial plus développé au Québec.

Le poids des employés titulaires d'un diplôme universitaire au Québec (19,8 %) surpasse actuellement celui des autres provinces canadiennes (19,0 %). Toutefois, cette hausse n'a pas été suffisante pour combler l'écart par rapport à l'Ontario (23,4 %), qui est maintenant de 3,6 points de pourcentage.

Au Québec, en 2003, près de 60 % des emplois étaient occupés par des titulaires de diplômes d'études postsecondaires ou universitaires.

1. *Selon la terminologie de Statistique Canada, le secteur postsecondaire comprend tous les programmes d'études menant à des diplômes et à des certificats de métiers (dont les DEP), aux diplômes ou certificats non universitaires des collèges et, aux certificats universitaires inférieurs au baccalauréat. Le secteur universitaire commence par les programmes d'études qui conduisent, au minimum, à l'obtention d'un baccalauréat.*

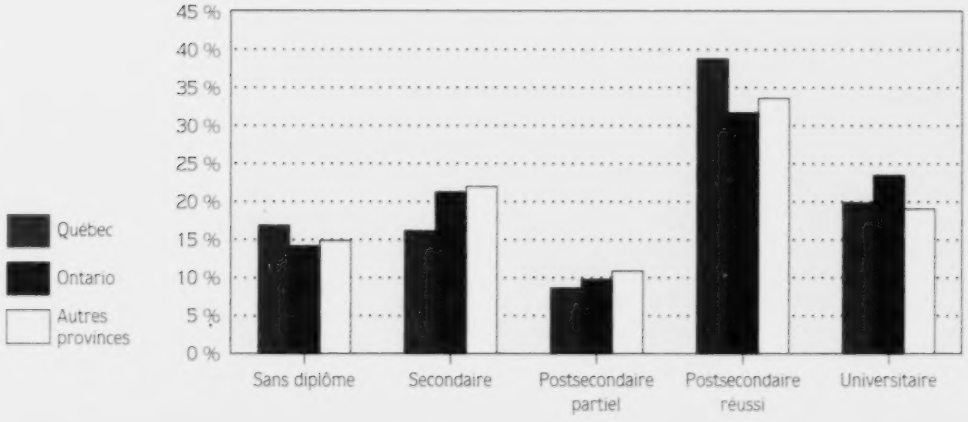
Tableau 6.2
Emploi selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Québec, Ontario et autres provinces du Canada, 1990 et 2003[1] (en %)

	Québec		Ontario		Autres provinces	
	1990	2003	1990	2003	1990	2003
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sans diplôme du secondaire	29,5	16,8	26,7	14,1	25,1	14,8
Études secondaires réussies	20,1	16,1	23,0	21,2	24,3	21,9
Études postsecondaires partielles	8,2	8,6	10,2	9,7	10,3	10,8
Études postsecondaires réussies	29,0	38,7	24,0	31,6	27,0	33,5
Études universitaires réussies	13,2	19,8	16,1	23,4	13,3	19,0
Baccalauréat	9,1	14,2	10,7	15,7	9,3	13,2
Diplôme supérieur au baccalauréat	4,1	5,6	5,4	7,7	4,0	5,8

Source : Statistique Canada.

1. Voir note au bas du texte.

Graphique 6.2
Répartition de l'emploi en 2003, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Québec, Ontario et autres provinces (en %)



6.3 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées

D'une année à l'autre, une proportion importante des quelque 200 000 personnes diplômées de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire intègrent le marché du travail. Les enquêtes *Relance* fournissent des données sur la situation des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique au collégial et de la formation universitaire quelques mois après l'obtention de leur diplôme[1]. Au total, près de 80 000 personnes sont visées par les enquêtes *Relance*.

Depuis 1999, c'est dans une proportion supérieure à 84,6 % que les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) se destinent à l'emploi. La proportion des titulaires d'un DEP qui constituent la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi) était de 86,9 % au 31 mars 2003, soit un niveau comparable à celui observé en 2002. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP est en baisse depuis 1996 : il est passé de 27,0 % en 1996 à 11,7 % en 2003.

La proportion des titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) faisant partie de la population active a décru, depuis 1998, de 89,1 % à 83,7 % en 2003. En contrepartie, la proportion de titulaires d'une ASP aux études est passée de 5,8 % en 1998 à 9,2 % en 2002, puis à 8,3 % en 2003. Le taux de chômage des titulaires d'une ASP est en hausse, passant de 10,2 % en 2002 à 12,0 % en 2003.

En 2003, le taux d'activité des titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique était de 73,6 %, en baisse depuis 1999. Parallèlement, on a observé à chaque année, depuis 1999, une augmentation de la proportion des personnes diplômées qui sont aux études. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique a un peu décru, passant de 6,0 % en 2002 à 5,4 % en 2003.

Entre 1992 et 2001, les titulaires d'un baccalauréat se destinaient à l'emploi dans une proportion supérieure à 77,6 %. Le taux d'activité observé en 2003 était de 73,9 % ; malgré tout, on peut le considérer dans le même ordre de grandeur que celui de 77,6 % observé en 2001, en particulier à cause de changements méthodologiques[2]. Le taux de chômage a grandement diminué entre 1994 et 2001, passant de 11,4 % à 4,0 %, pour remonter un peu en 2003, où il était de 4,9 %.

En 2003, le taux d'activité des titulaires d'une maîtrise était de 79,9 %, une proportion comparable à celle de 82,3 % observée en 2001 (voir la note 2). Quant au taux de chômage, qui était passé de 6,8 % à 8,1 % de 1994 à 1997, il se situait en 1999 à 7,4 %. En 2001, il a fortement diminué par rapport au taux observé en 1999, se situant à 3,7 %. En 2003, il était de 4,6 %, en légère hausse.

Dans l'ensemble, comme le montre le graphique 6.3, le taux de chômage a diminué, de 1997 à 2003, chez tous les types de titulaires dont il est question ici. Par ailleurs, on peut constater aussi que l'ensemble de la population active du Québec, qui diffère fortement à la fois par l'âge, la formation et l'expérience acquise, de celles des titulaires qui ont obtenu depuis peu un diplôme, n'a pas connu une baisse comparable de son taux de chômage pendant la même période.

Le taux de chômage diminue depuis 1997 chez les personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire (DEP), de la formation technique au collégial (DEC) et de la formation universitaire (baccalauréat et maîtrise).

1. *Les renseignements présentés font référence à la situation des personnes diplômées à l'année mentionnée. Il s'agit de la situation environ neuf mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEP ou d'une ASP et environ dix mois après la fin des études pour les titulaires d'un DEC (quinze mois pour ceux et celles qui terminent à l'automne). En ce qui concerne les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise, il s'agit de la situation en janvier, environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme.*

2. *Des changements méthodologiques portant sur la définition de l'expression « personnes en emploi » ont réduit un peu, en 2003, la proportion des personnes diplômées de la formation universitaire considérées comme en emploi. Pour plus d'information, on peut consulter la section traitant de la méthodologie de l'enquête* La Relance à l'université 2003 *dans le site Internet du ministère de l'Éducation à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm.*

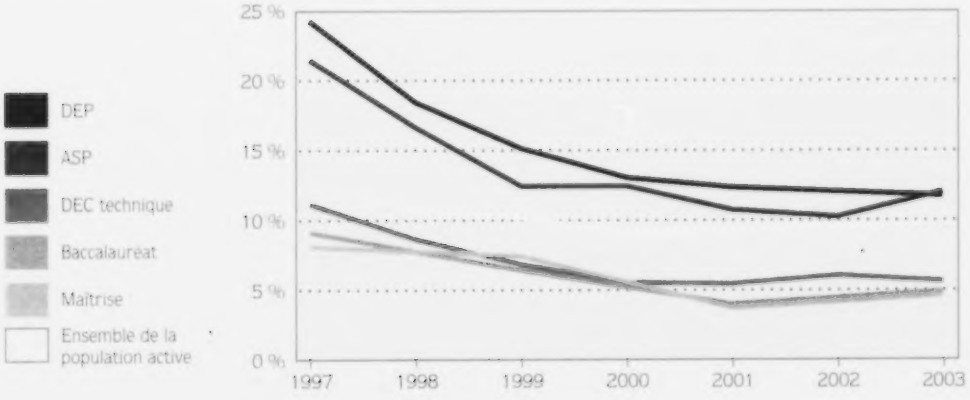
Tableau 6.3
Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)

	1999	2000	2001	2002	2003
Enseignement secondaire					
DEP	15,1	13,0	12,3	12,0	11,7
ASP	12,4	12,4	10,7	10,2	12,0
Enseignement collégial					
Formation technique	6,8	5,5	5,4	6,0	5,6
Enseignement universitaire					
Baccalauréat	6,4	–	4,0	–	4,9
Maîtrise	7,4	–	3,7	–	4,6
Taux de chômage au Québec[1]					
15-19 ans	23,1	18,1	20,0	22,0	19,8
20-24 ans	12,0	14,6	11,3	11,1	13,0
25-29 ans	9,4	10,5	8,2	8,2	9,5
Ensemble de la population active	10,2	9,0	9,3	9,5	9,7

1. Données provenant de Statistique Canada. Les taux de chômage indiqués concernent toutes les personnes formant la population active, quelles que soient leur formation et leur expérience antérieure. Les taux de chômage exprimés sont ceux du mois de mars de l'année (données non désaisonnalisées). Source : Statistique Canada, enquête mensuelle sur la population active (EPA – tableau 282-0001).

– Il n'y a pas de données pour ces années.

Graphique 6.3
Taux de chômage des personnes diplômées, selon l'ordre d'enseignement et le type de diplôme (en %)



6.4 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire

La proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle qui avaient un emploi au 31 mars 2003, soit environ neuf mois après l'obtention de leur diplôme, était de 76,7 % après l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) et de 73,7 % après l'obtention d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Le taux d'emploi des titulaires d'un DEP était en hausse, alors que celui des titulaires d'une ASP était un peu en baisse par rapport à 2002.

Le nombre de personnes diplômées titulaires d'un DEP visées par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* est passé de 25 092 en 2002 à 27 609 en 2003, soit une augmentation de 10,0 %. Le nombre d'emplois de ces titulaires a, quant à lui, augmenté de 10,7 %, passant de 19 132 en 2002 à 21 178 en 2003.

Au 31 mars 2003, la proportion des titulaires d'un DEP en emploi était de 76,7 % et la proportion de ceux à la recherche d'un emploi, de 10,2 %. De plus, 9,2 % des titulaires d'un DEP étaient aux études, tandis que 3,9 % étaient inactifs. Par ailleurs, 86,9 % des titulaires d'un DEP font partie de la population active (personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi), une proportion qui est en hausse depuis 2000. Le taux de chômage des titulaires d'un DEP poursuit une baisse amorcée en 1996 : il est passé de 27,0 % en 1996 à 11,7 % en 2003, soit une diminution de plus de la moitié.

Parmi les personnes en emploi titulaires d'un DEP, 86,7 % travaillaient à temps plein en 2003. Cette proportion est comparable à celle prévalant en 2002, qui était de 86,8 %. Une tendance lourde se maintient : les travailleurs occupent davantage des emplois à temps plein que les travailleuses. De 1999 à 2003, chez les hommes en emploi, les proportions d'emploi à temps plein se situaient entre 93,6 % et 94,6 %, en comparaison de 74,9 % et 76,7 % chez les femmes.

De 1997 à 2002, chez les personnes ayant un emploi à temps plein, le lien entre les études et le métier exercé n'a cessé de se renforcer. Il est passé de 68,0 % à 77,9 % chez les titulaires d'un DEP travaillant à temps plein. En 2003, la proportion de personnes en emploi à temps plein lié à la formation reçue a quelque peu diminué, passant de 77,9 % en 2002 à 76,7 % en 2003. Chez les femmes, le lien entre les études et le métier exercé est demeuré presque inchangé (76,9 % en 2002 et 76,7 % en 2003), tandis que, chez les hommes, il est passé de 78,6 % en 2002 à 76,7 % en 2003.

Le nombre de nouveaux titulaires d'une ASP visés par l'enquête *La Relance au secondaire en formation professionnelle* a diminué depuis 3 ans, passant de 3 287 en 2001 à 2 837 en 2003[1]. Le nombre d'emplois occupés par ces personnes a subi une baisse un peu plus marquée, passant de 2 537 en 2001 à 2 092 en 2003.

Au 31 mars 2003, 73,7 % des titulaires d'une ASP de la promotion de 2001-2002 avaient un emploi, 10,0 % en cherchaient un, 8,3 % poursuivaient des études et 8,0 % étaient inactifs. Le taux d'activité est passé de 85,1 % en 2002 à 83,7 % en 2003. Après avoir baissé de 1996 à 1999, le taux de chômage des titulaires d'une ASP est resté inchangé en 2000, à 12,4 %. Il était de 10,2 % en 2002. En 2003, le taux de chômage chez les titulaires d'une ASP était en hausse ; il était de 12,0 %.

En 2003, 86,6 % des personnes en emploi titulaires d'une ASP travaillaient à temps plein ; cette proportion était de 85,5 % en 2002. On observe toujours un écart important entre le taux d'emploi à temps plein des femmes (77,0 %) et celui des hommes (93,7 %). Le lien entre les études et le métier exercé chez les titulaires d'une ASP s'est aussi un peu détérioré en 2003. En effet, il est passé de 75,8 % en 2002 à 71,6 % en 2003. Cette détérioration a affecté aussi bien les femmes que les hommes.

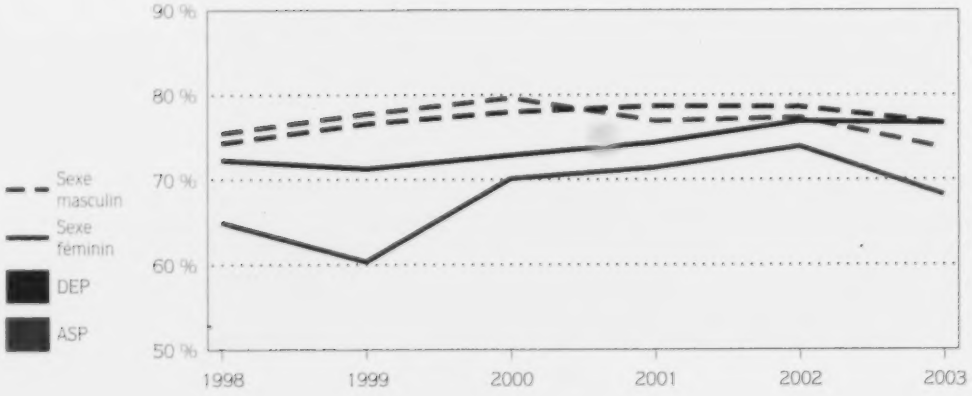
Le taux de chômage des titulaires d'un DEP est en baisse depuis 1999 : il est passé de 15,1 % en 1999 à 11,7 % en 2003. Cependant, le taux de chômage est passé de 10,2 % en 2002 à 12,0 % en 2003 chez les titulaires d'une ASP.

1. *Quelques programmes d'études menant à une ASP ont été, au cours des dernières années, soit abandonnés, soit reconduits dans le cadre de programmes menant à un DEP.*

Tableau 6.4
Proportion des personnes diplômées de la formation professionnelle au secondaire, selon leur situation au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)

	1999	2000	2001	2002	2003
Titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP)					
En emploi	74,5	73,6	74,3	76,2	76,7
À la recherche d'un emploi	13,3	11,0	10,4	10,4	10,2
Aux études	8,3	11,1	11,1	9,4	9,2
Inactifs	3,9	4,3	4,2	3,9	3,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	15,1	13,0	12,3	12,0	11,7
Titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP)					
En emploi	77,3	76,1	77,2	76,4	73,7
À la recherche d'un emploi	10,9	10,8	9,3	8,7	10,0
Aux études	6,8	8,0	7,5	9,2	8,3
Inactifs	5,0	5,1	6,1	5,7	8,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	12,4	12,4	10,7	10,2	12,0

Graphique 6.4
Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un DEP et d'une ASP travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)



6.5 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation technique au collégial

Environ dix mois après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), la proportion des personnes diplômées de la formation technique qui avaient un emploi au 31 mars 2003 était en baisse. Elle est passée de 70,3 % en 2002 à 69,5 % en 2003.

Le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* était en hausse de 7,4 % en 2003 : en effet, il est passé de 15 260 en 2002 à 16 384 en 2003. Le nombre d'emplois obtenus par ces titulaires d'un DEC a augmenté de 6,1 % : il est passé de 10 729 à 11 393 pendant la même période.

En 2003, la proportion de personnes en emploi était de 69,5 %, tandis que la proportion de celles à la recherche d'un emploi était de 4,1 %. De plus, 24,4 % des personnes diplômées étaient aux études et 2,0 % étaient inactives. Le taux d'activité, soit le rapport du nombre des personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi sur l'ensemble des personnes diplômées visées par l'enquête, a diminué en 2003. Il est, en effet, passé de 74,8 % en 2002 à 73,6 % en 2003. Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique est passé de 6,0 % en 2002 à 5,6 % en 2003. Par ailleurs, le taux de chômage des personnes diplômées de 24 ans ou moins demeurait inchangé par rapport à celui observé en 2002, qui était de 5,6 %. Par surcroît, 80,9 % de l'ensemble des personnes titulaires d'un DEC de la formation technique au collégial en 2000-2001 appartenaient à ce groupe d'âge.

La proportion des personnes qui, après l'obtention d'un DEC de la formation technique l'année précédente, étaient aux études au 31 mars de l'année de l'enquête est passée de 19,3 % en 1999 à 24,4 % en 2003. Les études que faisaient, au 31 mars 2003, les titulaires d'un DEC de la formation technique étaient des études universitaires en très grande majorité, soit dans 82,7 % des cas. Dans 8,1 % des cas, il s'agissait d'études en formation technique et, dans 2,5 % des cas, d'études en formation préuniversitaire. Parmi les personnes qui étaient aux études au 31 mars 2003 et qui fréquentaient l'université, 87,8 % le faisaient dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2001-2002. Celles qui étudiaient en formation technique le faisaient dans une proportion de 74,2 % dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2001-2002. Enfin, 8,8 % des personnes qui poursuivaient des études au 31 mars 2003 le faisaient parce qu'elles n'avaient pas trouvé d'emploi.

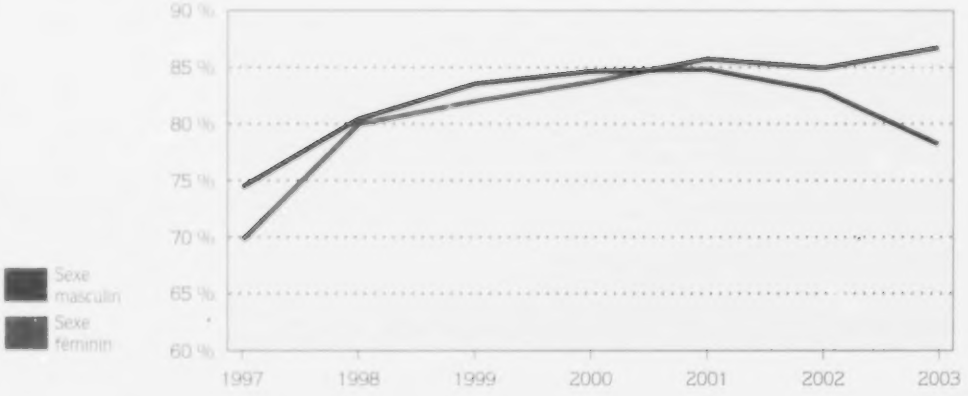
En 2003, 86,3 % des personnes en emploi titulaires d'un DEC de la formation technique travaillaient à temps plein, une proportion en baisse par rapport à celle de 88,8 % observée en 2001. Cette proportion avait progressé constamment entre 1994, où elle était de 71,2 %, et 2001. En 2003, les travailleurs avaient davantage des emplois à temps plein (91,9 %) que les travailleuses (83,3 %). Le lien entre la formation et l'emploi est en baisse chez les hommes, alors qu'il est resté sensiblement le même chez les femmes : en 2003, 83,5 % des emplois à temps plein, soit 78,2 % chez les hommes et 86,7 % chez les femmes, étaient en rapport avec la formation reçue, alors que, en 2002, les trois proportions correspondantes étaient de 84,9 %, de 82,9 % et de 86,3 %, respectivement. En 2003, la proportion des travailleuses et des travailleurs à temps partiel qui affirmaient être dans cette situation parce qu'ils n'avaient pas trouvé d'emploi à temps plein était de 35,4 %, ce qui représente une diminution par rapport aux proportions de 44,2 % et de 40,2 % qui étaient observées en 2001 et en 2002, respectivement.

Le taux de chômage des titulaires d'un DEC de la formation technique est passé de 6,0 % en 2002 à 5,6 % en 2003. Près d'une personne diplômée de la formation technique sur quatre (24,4 %) poursuit des études l'année suivant l'obtention d'un DEC.

Tableau 6.5
Proportion des personnes diplômées de la formation technique au collégial selon leur situation au 31 mars suivant la fin de leurs études (en %)

	1999	2000	2001	2002	2003
Titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC)					
En emploi	73,2	74,1	71,3	70,3	69,5
À la recherche d'un emploi	5,3	4,3	4,1	4,5	4,1
Aux études	19,3	19,6	22,8	23,1	24,4
Inactifs	2,2	2,0	1,8	2,1	2,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	6,8	5,5	5,4	6,0	5,6

Graphique 6.5
Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un DEC de la formation technique travaillant à temps plein, selon le sexe, au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études (en %)



6.6 L'intégration au marché du travail des personnes diplômées de la formation universitaire

Environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme, 70,4 % des titulaires d'un baccalauréat et 76,2 % des titulaires d'une maîtrise étaient en emploi, pendant la semaine de référence du 19 au 25 janvier 2003.

Avec un taux d'emploi de 70,4 % et une proportion de 3,6 % de personnes à la recherche d'un emploi, la proportion de personnes faisant partie de la population active est de 73,9 %[1] chez les titulaires d'un baccalauréat. Ce taux d'activité en 2003 est comparable à celui observé en 2001[2]. Le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat, en baisse entre 1994 et 2001, a quelque peu augmenté en 2003 : il est passé de 4,0 % en 2001 à 4,9 % en 2003.

Le taux d'activité des titulaires d'une maîtrise était de 79,9 % en 2003 (76,2 % de personnes en emploi et 3,7 % de personnes à la recherche d'un emploi), soit un taux comparable à celui de 2001. Le taux de chômage de ces titulaires, en baisse entre 1997 et 2001, est passé de 3,7 % en 2001 à 4,6 % en 2003.

Les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise en 2001 étaient aux études, en 2003, dans des proportions respectives de 22,9 % et de 17,3 % pendant la semaine de référence.

Parmi les personnes qui avaient obtenu un baccalauréat en 2001 et qui étaient aux études en 2003 pendant la semaine de référence, 72,0 % étudiaient au deuxième cycle universitaire et 6,9 %, au doctorat, tandis que 20,7 % étaient au baccalauréat. Parmi les titulaires qui, pendant la semaine de référence en 2003, étudiaient à la maîtrise ou au doctorat, respectivement 92,8 % et 93,9 % le faisaient dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2001.

Parmi les personnes qui avaient obtenu une maîtrise en 2001 et qui étaient aux études en 2003 pendant la semaine de référence, 69,6 % étudiaient au troisième cycle, tandis que 17,2 % étaient au deuxième cycle et 12,2 %, au premier cycle. Parmi les titulaires d'une maîtrise qui, pendant la semaine de référence, faisaient des études de deuxième ou de troisième cycle, respectivement 85,8 % et 94,8 % étudiaient dans un domaine lié au diplôme obtenu en 2001.

Parmi les personnes titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise qui poursuivaient des études en 2003, respectivement 12,1 % et 12,5 % le faisaient parce qu'elles n'avaient pas trouvé d'emploi.

En 2003, respectivement, 88,8 % et 91,2 % des personnes en emploi titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise travaillaient à temps plein. Les hommes occupaient davantage des emplois à temps plein que les femmes. Le lien entre les études terminées en 2001 et la profession exercée pendant la semaine de référence, est de 82,2 % et de 85,4 %, respectivement, chez les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise qui travaillaient à temps plein.

En 2003, la proportion des personnes en emploi à temps partiel qui affirmaient être dans cette situation parce qu'elles n'avaient pas trouvé d'emploi à temps plein était de 32,9 % après l'obtention d'un baccalauréat et de 31,3 % après l'obtention d'une maîtrise.

Les taux de chômage observés en 2003 chez les personnes titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise étaient respectivement de 4,9 % et de 4,0 %.

---

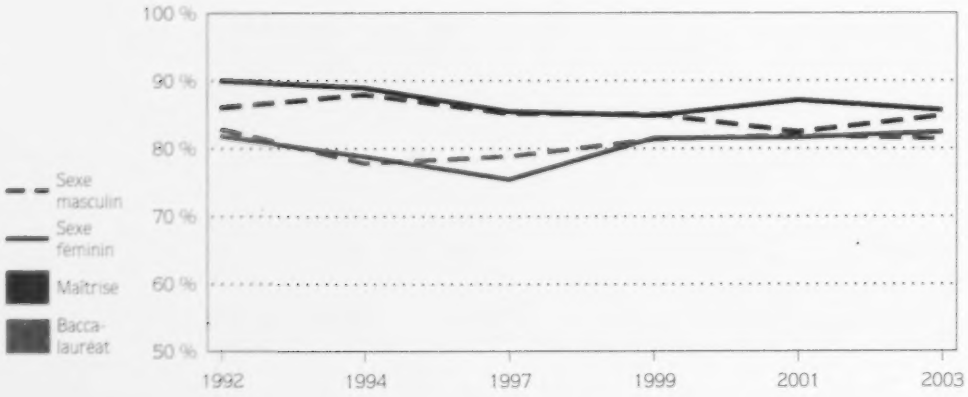
1. *Les données exprimées en pourcentages dans ce texte sont arrondies à une décimale. La somme des composantes peut donc différer de 100,0 %.*
2. *Des changements méthodologiques portant sur la définition de l'expression « personnes en emploi » ont réduit un peu, en 2003, la proportion des personnes diplômées de la formation universitaire considérées comme en emploi. Pour plus d'information, on peut consulter la section traitant de la méthodologie de l'enquête La Relance à l'université 2003 dans le site Internet du ministère de l'Éducation à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm.*

Tableau 6.6
Proportion des personnes diplômées de l'enseignement universitaire, selon leur situation au mois de janvier, deux ans après la fin de leurs études (en %)[1]

	1994	1997	1999	2001	2003
Titulaires d'un baccalauréat					
En emploi	71,3	74,0	75,6	74,5	70,4
À la recherche d'un emploi	9,2	7,4	5,1	3,1	3,6
Aux études	16,5	16,2	16,6	19,8	22,9
Inactifs	3,0	2,4	2,7	2,5	3,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	11,4	9,1	6,4	4,0	4,9
Titulaires d'une maîtrise					
En emploi	77,0	77,7	79,7	79,2	76,2
À la recherche d'un emploi	5,6	6,8	6,4	3,1	3,7
Aux études	15,0	12,7	11,7	15,2	17,3
Inactifs	2,4	2,8	2,2	2,5	2,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Taux de chômage	6,8	8,1	7,4	3,7	4,6

1. Il s'agit de la situation des personnes diplômées de la formation universitaire environ deux ans après l'obtention de leur diplôme. Par exemple, la promotion des personnes diplômées de 2001 a été interrogée relativement à la semaine du 19 au 25 janvier 2003.

Graphique 6.6
Proportion d'emplois liés à la formation chez les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise travaillant à temps plein, selon le sexe, en janvier, 20 mois après la fin de leurs études (en %)



Annexe statistique

Page

Tableau 1
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1993-1994 à 2002-2003 135

Tableau 2
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2002-2003 136

Tableau 3
Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1995-1996 à 2002-2003 137

Tableau 4
Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi, de 1994-1995 à 2001-2002 138

Tableau 5
Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1993 à 2002 139

Tableau 6
Taux de scolarisation, selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2001-2002 (en %) 140

Tableau 1

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon l'ordre d'enseignement et le secteur, de 1993-1994 à 2002-2003

	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Éducation préscolaire (maternelle 4 ans)	8 151	14 023	17 284	17 294	16 295	15 908	15 174	14 601	15 778	15 240
Éducation préscolaire (maternelle 5 ans)	85 316	89 912	95 651	96 087	95 303	91 513	89 223	87 297	84 624	80 967
Primaire (secteur des jeunes)	555 417	547 395	547 642	552 482	559 279	566 372	573 102	575 862	574 274	564 559
Secondaire (secteur des jeunes)	498 306	498 105	492 629	486 696	479 740	469 250	456 148	447 937	446 491	453 467
Primaire et secondaire (secteur des adultes[1])	222 531	223 886	226 317	222 434	218 193	214 701	219 268	222 714	238 507	247 258
Collégial[2]	**254 863**	**247 400**	**241 860**	**237 485**	**231 089**	**228 733**	**219 292**	**213 837**	**206 069**	**199 467**
Enseignement ordinaire	180 275	181 678	179 155	180 315	176 587	174 468	171 682	167 041	164 732	163 056
Éducation des adultes	74 588	65 722	62 705	57 170	54 502	54 265	47 610	46 796	41 337	36 411
Université[3]	**253 344**	**244 531**	**237 810**	**230 941**	**226 977**	**226 638**	**231 897**	**233 463**	**239 097**	**249 158**
Premier cycle	210 759	201 418	194 196	187 565	183 370	183 157	187 014	187 514	189 452	195 132
Deuxième cycle	33 782	34 021	34 271	34 086	34 281	34 558	36 120	37 192	40 808	44 573
Troisième cycle	8 803	9 092	9 343	9 290	9 326	8 923	8 763	8 757	8 837	9 453
Total	**1 877 928**	**1 865 252**	**1 859 193**	**1 843 419**	**1 826 876**	**1 813 115**	**1 804 104**	**1 795 711**	**1 804 840**	**1 812 116**

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS).
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP).
Système d'information du Ministère sur les clientèles adultes (SIMCA).
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA).
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU).
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

1. *Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.*
2. *Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.*
3. *Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents et quelques élèves du collégial et en situation d'accueil. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil. Ces données ne comprennent pas les étudiants et les étudiantes du Collège militaire Royal de Saint-Jean.*

Tableau 2

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, en 2002-2003

	Éducation préscolaire		Primaire	Secondaire	Primaire et secondaire	Collégial[2]		Université[3]	Total
	Maternelle 4 ans	Maternelle 5 ans	(Jeunes)	(Jeunes)	(Adultes[1])	Ordinaire	Adultes		
Commissions scolaires	**14 975**	**76 421**	**533 276**	**376 409**	**242 841**				**1 243 922**
Français	13 873	67 765	474 356	334 943	219 316				1 110 253
Anglais	845	8 143	57 511	41 466	23 280				131 245
Langues autochtones	257	513	1 409	245	2 424				
Établissements privés	**48**	**4 303**	**29 462**	**77 913**	**3 759**	**12 554**	**6 402**		**134 441**
Français	14	3 411	23 629	70 365	3 465	8 288	2 663		111 835
Anglais	34	892	5 833	7 548	294	2 882	331		17 814
Français et anglais	1 384	3 408	4 792						
Établissements publics hors réseau	**217**	**243**	**1 821**	**1 145**	**658**	**1 776**	**44**		**5 904**
Français	113	133	1 386	1 059	658	1 680	44		5 073
Anglais	15	19	139	82		96			351
Langues autochtones	89	91	296	4					480
Cégeps et antennes						**148 726**	**29 965**		**178 691**
Français						125 345	25 346		150 691
Anglais						23 381	4 619		28 000
Français et anglais									
Universités et constituantes								**249 158**	**249 158**
Français								187 152	187 152
Anglais								62 006	62 006
Total	**15 240**	**80 967**	**564 559**	**455 467**	**247 258**	**163 056**	**36 411**	**249 158**	**1 812 116**
Français	14 000	71 309	499 371	406 367	223 439	135 313	28 053	187 152	1 565 004
Anglais	894	9 054	63 483	49 096	23 574	26 359	4 950	62 006	239 416
Langues autochtones	346	604	1 705	4	245				2 904
Français et anglais						1 384	3 408		4 792

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS).
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP).
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA).
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

1. *Seules les personnes ayant suivi des cours permettant d'accumuler des unités en vue de la sanction des études ont été comptées.*
2. *Trimestre d'automne. Les données de l'éducation des adultes excluent toute formation pour laquelle des unités ne sont pas attribuées.*
3. *Trimestre d'automne. Les données incluent les médecins résidents. Toutefois, elles excluent les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil.*

Tableau 3

Effectif de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, de 1995-1996 à 2002-2003

	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003[p]
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]	**86 900**	**88 690**	**93 274**	**94 263**	**99 884**	**95 991**	**99 063**	**100 393**
Moins de 20 ans[2]	22 376	25 751	26 923	26 476	26 031	25 514	25 480	24 825
20 ans et plus[3]	64 524	62 939	66 351	67 787	73 853	70 477	73 583	75 568
Filières ordinaires (DEP, CEP, ASP et AFP)	**66 950**	**72 990**	**75 786**	**77 127**	**75 890**	**76 359**	**79 395**	**79 737**
Moins de 20 ans[2]	20 921	24 530	25 818	25 208	24 623	24 343	24 044	23 141
20 ans et plus[3]	46 029	48 460	49 968	51 919	51 267	52 216	55 351	56 596
Autres programmes	**19 950**	**15 700**	**17 488**	**17 136**	**23 994**	**19 432**	**19 668**	**20 656**
Moins de 20 ans[2]	1 455	1 221	1 105	1 268	1 408	1 171	1 436	1 684
20 ans et plus[3]	18 495	14 479	16 383	15 868	22 586	18 261	18 232	18 972
ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	**121 014**	**122 187**	**123 854**	**126 080**	**121 822**	**119 843**	**116 444**	**109 624**
Diplôme d'études collégiales (DEC en formation technique)	89 526	90 460	90 958	90 433	88 963	87 488	86 968	84 674
Certificat d'études collégiales (CEC)	7 329	1 207	274	60	14	–	–	–
Attestation d'études collégiales (AEC)	24 065	30 518	32 614	35 587	32 844	32 355	29 476	24 950
Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC)	94	2	8	–	1	–	–	–

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS).
Déclaration des clientèles en formation professionnelle (DCFP).
Système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA).
Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

p : Données provisoires.
DEP : diplôme d'études professionnelles;
CEP : certificat d'études professionnelles;
ASP : attestation de spécialisation professionnelle;
AFP : attestation de formation professionnelle.

1. *Seules les personnes ayant suivi des cours sanctionnables ont été comptées. Les personnes inscrites à plus d'un programme la même année n'ont été comptées qu'une seule fois.*
2. *Incluant les élèves de 20 ans et plus au secteur des jeunes.*
3. *Secteur des adultes seulement.*

Tableau 4

Personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein et selon la catégorie d'emploi[1], de 1994-1995 à 2001-2002

	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Commissions scolaires	**106 934**	**105 919**	**104 380**	**104 462**	**106 630**	**108 772**	**111 464**	**113 187**
Secteurs des jeunes et des adultes								
Personnel enseignant	70 518	70 331	69 680	70 366	71 152	71 288	71 918	71 987
Personnel cadre	1 452	1 388	1 274	1 159	1 118	1 080	1 076	1 079
Directrices et directeurs d'école	3 820	3 753	3 647	3 528	3 567	3 661	3 713	3 723
Personnel de gérance	848	802	751	671	663	685	680	698
Personnel professionnel	4 691	4 530	4 250	3 898	3 897	4 003	4 208	4 453
Personnel de soutien	25 605	25 115	24 778	24 840	26 233	28 055	29 869	31 247
Cégeps	**21 771**	**21 245**	**20 472**	**19 570**	**19 692**	**19 869**	**20 491**	**20 636**
Enseignement ordinaire et éducation des adultes								
Personnel enseignant	13 919	13 652	13 224	12 699	12 892	12 950	13 381	13 355
Personnel cadre	670	664	612	583	595	622	651	690
Personnel de gérance	327	307	287	245	230	232	233	234
Personnel professionnel	1 146	1 085	1 047	964	964	1 017	1 086	1 137
Personnel de soutien	5 709	5 537	5 302	5 079	5 011	5 048	5 140	5 220
Universités[2]	**33 054**	**32 224**	**31 615**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**	**n.d.**
Personnel enseignant et personnel de recherche	11 038	10 826	10 553	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel auxiliaire d'enseignement et de recherche	4 304	4 299	4 652	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de direction	1 305	1 291	1 218	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de gérance	647	491	498	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel professionnel	3 496	3 487	3 352	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Personnel de soutien	12 264	11 830	11 342	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS II),
Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC-RFA),
Système d'information financière des universités (SIFU).

n.d. : Données non disponibles.

1. *Toutes les activités du personnel au cours de l'année scolaire sont comptées dans le calcul de l'équivalence au temps plein selon la catégorie d'emploi.*
2. *Fonds avec ou sans restrictions. Excluant les cours donnés par les chargées de cours et les charges de cours, ceux qui sont donnés en supplément par les enseignantes et les enseignants réguliers et ceux qui sont donnés par les personnes rémunérées par honoraires et par contrats.*

Tableau 5

Nombre de diplômes décernés, selon l'ordre d'enseignement et le type de formation ou le type de sanction, de 1993 à 2002

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Secondaire[1]	**110 431**	**103 211**	**104 521**	**111 762**	**109 199**	**107 050**	**107 412**	**105 228**	**102 631**	**100 981**
Formation générale	79 418	81 176	81 791	86 451	80 289	77 315	76 866	73 363	72 025	68 791
Formation professionnelle	31 013	22 035	22 730	25 311	28 910	29 735	30 546	31 865	30 606	32 190
Collégial	**44 716**	**44 749**	**43 135**	**40 956**	**42 676**	**41 877**	**42 090**	**40 710**	**39 294**	**n.d.**
DEC (formation préuniversitaire)	24 991	25 857	25 514	24 392	25 901	25 110	24 569	23 317	20 073	n.d.
DEC (formation technique)	14 764	15 017	15 602	16 136	16 694	16 747	17 508	17 391	16 747	n.d.
DEC sans mention	1 542	753	335	149	7	1	–	–	–	–
AEC CEC et DPEC[2]	3 419	3 122	1 684	279	74	19	13	2	2 474	n.d.
Université[3]	**55 277**	**56 817**	**56 015**	**55 184**	**53 277**	**50 781**	**50 726**	**50 563**	**51 378**	**54 459**
Baccalauréat	28 404	28 967	28 932	29 602	28 894	27 478	28 284	27 822	27 973	28 897
Maîtrise	6 082	6 604	6 414	6 547	6 514	6 727	6 814	7 468	7 692	7 946
Doctorat	891	959	1 037	1 087	1 143	1 231	1 170	1 165	1 094	1 036
Certificat,diplôme et microprogramme	19 900	20 287	19 632	17 948	16 726	15 345	14 458	14 108	14 619	16 580

Sources : Système de sanction des études appliquée au ministère de l'Éducation (SESAME).
Sanction des adultes en formation générale (SAGE).
Système de la sanction des études au collégial (SSEC).
Système de recensement des clientèles universitaires (RECU).
Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU).

DEC : diplôme d'études collégiales ;
CEC : certificat d'études collégiales ;
DPEC : diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial ;
AEC : attestation d'études collégiales.

n.d. : Données non disponibles.

1. *Années scolaires 1989-1990 à 1998-1999. À la suite de la réforme de l'enseignement professionnel, environ 8 800 titulaires d'un CEP (certificat d'études professionnelles) ont également reçu en 1993 un DEP (diplôme d'études professionnelles).*
2. *Depuis 1994, il n'y a plus de nouvelles admissions aux programmes qui mènent au CEC et au DPEC. Les déclarations des attestations d'études collégiales (AEC) sont exigées par le Ministère à partir de 2001.*
3. *Excluant les diplômes décernés par le Collège militaire Royal de Saint Jean.*

Tableau 6

Taux de scolarisation[1], selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2001-2002 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
4 ans										
Sexe masculin	20,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,1	0,0	20,1
Sexe féminin	20,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,2	0,0	20,2
Total	20,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,1	0,0	20,1
5 ans										
Sexe masculin	96,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	96,7	0,0	96,7
Sexe féminin	98,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	98,2	0,0	98,2
Total	97,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	97,4	0,0	97,4
15 ans										
Sexe masculin	0,0	95,4	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	95,5	0,3	95,8
Sexe féminin	0,0	96,5	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	96,6	0,1	96,7
Total	0,0	96,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	96,0	0,2	96,2
16 ans										
Sexe masculin	0,5	89,3	2,7	1,9	0,0	0,0	0,0	91,7	2,7	94,4
Sexe féminin	0,3	91,2	2,3	3,2	0,0	0,0	0,0	94,6	2,3	97,0
Total	0,4	90,2	2,5	2,5	0,0	0,0	0,0	93,1	2,5	95,7
17 ans										
Sexe masculin	0,9	40,1	11,6	31,5	0,1	0,4	0,0	72,9	11,7	84,6
Sexe féminin	0,5	29,8	9,8	48,5	0,1	0,5	0,0	79,2	9,9	89,2
Total	0,7	35,1	10,7	39,7	0,1	0,5	0,0	76,0	10,8	86,8
18 ans										
Sexe masculin	0,7	23,0	10,6	35,1	0,3	2,5	0,1	61,4	11,1	72,5
Sexe féminin	0,4	16,5	8,2	52,1	0,3	3,8	0,1	72,8	8,6	81,4
Total	0,6	19,9	9,4	43,4	0,3	3,2	0,1	67,0	9,9	76,8
19 ans										
Sexe masculin	0,6	16,5	8,2	25,8	1,2	10,0	0,4	52,9	9,8	62,7
Sexe féminin	0,4	12,2	6,2	34,2	1,6	18,7	0,4	65,5	8,2	73,7
Total	0,5	14,4	7,2	29,9	1,4	14,2	0,4	59,0	9,0	68,0

1. Les taux de scolarisation sont calculés en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné au 30 septembre 2001 par la population du même âge à la même date. Les taux à 4 ans et à 5 ans diffèrent des résultats de la fiche 2.2 (voir les notes de la fiche sur ce sujet).

Tableau 6 (Suite)

Taux de scolarisation, selon l'âge, le sexe, l'ordre d'enseignement et le régime d'études, en 2001-2002 (en %)

	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Secondaire		Collégial		Universitaire		Total		
		Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Tous les régimes
20 à 24 ans										
Sexe masculin	0,4	7,6	5,0	7,8	1,1	13,7	2,9	29,4	9,0	38,4
Sexe féminin	0,3	5,7	3,4	9,2	1,3	20,6	4,6	35,8	9,3	45,1
Total	0,3	6,7	4,2	8,5	1,2	17,0	3,7	32,5	9,1	41,7
25 à 29 ans										
Sexe masculin	0,4	3,1	3,2	1,6	0,4	4,2	3,6	9,2	7,2	16,5
Sexe féminin	0,4	2,9	2,1	2,1	0,7	4,4	5,5	9,7	8,4	18,2
Total	0,4	3,0	2,7	1,8	0,6	4,3	4,6	9,5	7,8	17,3
30 à 39 ans										
Sexe masculin	0,4	1,6	2,1	0,6	0,2	1,1	2,0	3,6	4,4	7,9
Sexe féminin	0,4	1,8	1,6	0,9	0,5	1,0	2,9	4,1	5,0	9,1
Total	0,4	1,7	1,8	0,7	0,4	1,1	2,5	3,8	4,7	8,5
40 à 49 ans										
Sexe masculin	0,2	0,8	1,3	0,2	0,2	0,3	1,2	1,4	2,6	4,0
Sexe féminin	0,2	1,0	1,0	0,4	0,4	0,3	2,0	1,9	3,4	5,3
Total	0,2	0,9	1,2	0,3	0,3	0,3	1,6	1,6	3,0	4,7
50 à 59 ans										
Sexe masculin	0,1	0,3	0,6	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	1,1	1,6
Sexe féminin	0,2	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	0,7	0,6	1,4	2,0
Total	0,1	0,3	0,6	0,1	0,1	0,1	0,6	0,6	1,2	1,8
60 ans et plus										
Sexe masculin	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,3	0,4
Sexe féminin	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,4	0,6
Total	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,4	0,5

NOTE

NOTE

NOTE

www.meq.gouv.qc.ca

Éducation Québec

28-2769